

SHAKESPEARE EM SALA DE AULA:
POÉTICAS DA VOZ NO COMPARTILHAMENTO
DO GÊNERO DRAMÁTICO NA ESCOLA

Ádria Grazielle Pinto



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E DOUTORADO

Ádria Grazielle Pinto

**SHAKESPEARE EM SALA DE AULA: POÉTICAS DA VOZ NO
COMPARTILHAMENTO DO GÊNERO DRAMÁTICO NA ESCOLA**

Santa Cruz do Sul

2019

Ádria Graziele Pinto

**SHAKESPEARE EM SALA DE AULA: POÉTICAS DA VOZ NO
COMPARTILHAMENTO DO GÊNERO DRAMÁTICO NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Santa Cruz do Sul

2019

Ádria Grazielle Pinto

**SHAKESPEARE EM SALA DE AULA: POÉTICAS DA VOZ NO
COMPARTILHAMENTO DO GÊNERO DRAMÁTICO NA ESCOLA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras; Área de concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos; Linha de Pesquisa em Estudos Literários e Midiáticos, Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Professora orientadora - UNISC

Dr.^a Rosane Maria Cardoso

Professora examinadora - UNISC

Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter

Professora examinadora - UNISC

Dr.^a Mirna Spritzer

Professora examinadora - UFRGS

Santa Cruz do Sul

2019

A experiência amorosa nos dá de maneira fulgurante a possibilidade de entrever, ainda por um instante, a indissolúvel unidade dos contrários. Essa unidade é o ser.

Octavio Paz.

RESUMO

Nesse estudo, relacionamos a experiência (LARROSA) e a performance (ZUMTHOR) como potências mobilizadoras da prática do dizer (BAJARD), no intuito de discutirmos a importância de a sala de aula ser também espaço de vazão à poética do corpo em voz. Ao concebermos a palavra como uma forma de experimentar o mundo e nos reconhecermos como sujeitos atuantes em linguagem, expomos o compartilhamento de um gênero extremamente negligenciado no contexto escolar: o texto dramático. A partir de oficinas de leitura, que contemplaram textos de poesia e de teatro, exploramos a possibilidade de extravasarmos o silêncio, que em geral é dedicado ao ato de ler, ao nos pormos em voz. Para isso, organizamos um grupo de leituras composto por alunos do sétimo ano da escola EMEF Menino Deus. Em princípio, nosso estudo abrangia a leitura e o dizer da peça *Sonho de uma noite de verão* de William Shakespeare, apresentada inicialmente por meio de uma adaptação organizada por Janaína Russeff e Fernando Nuno, disponibilizada no portal Teatro na Escola, porém a poética do bardo nos motivou a ampliarmos as leituras, fazendo com que nos dedicássemos a outras peças do dramaturgo inglês, extrapolando as fronteiras entre o realizado e o planejado ao revelar o quanto o corpo ânsia pela oportunidade de se mostrar em voz. Em nosso trabalho, tornamos legítimo o questionamento acerca das diretrizes que condicionam a escolha de gêneros para a leitura nos espaços educacionais. Ao traçarmos um outro caminho, ancorado nas noções de jogo e ludicidade (HUIZINGA), e de imaginação material, devaneio e repercussão (BACHELARD), vivenciamos o protagonismo leitor, em tudo beneficiário da experimentação do valor poético da voz.

Palavras-chave: Teatro. Espaço Escolar. Performance da voz. Leitura.

ABSTRACT

In this study, we relate the experience (LARROSA) and performance (ZUMTHOR) as an experience of the practice of teaching practice (BAJARD), there is not a great effort to make a classroom class in voice. In conceiving the word as a way of experiencing the world and recognizing ourselves as subjects acting in language, we expose, in this study, the sharing of a grossly neglected genre in the school context: the dramatic text. From reading workshops, which contemplate texts of poetry and theater, we explore the possibility of going beyond the silence that is usually dedicated to the act of reading as we speak. For this, we organized a group of readings composed by seventh-year students of the school EMEF Menino Deus. At first, our study covered the reading and saying of William Shakespeare's play *A Midsummer Night's Dream*, initially presented through an adaptation organized by Janaína Russeff and Fernando Nuno, made available on Teatro na Escola, but the bard's poetics motivated us to broaden the readings by engaging in other plays by the English playwright, extrapolating the boundaries between the accomplished and the planned by revealing how much the body yearns for the opportunity to voice itself. In our work, we have made legitimate the questioning about the guidelines that condition the choice of genres for reading in educational spaces. In drawing a different path, anchored in the notions of play and playfulness (HUIZINGA), and of material imagination, daydreaming and repercussion (BACHELARD), we experience the reader's protagonism, all of which is a beneficiary of the experimentation of the poetic value of the voice.

Keywords: Theater. School environment. Voice performance. Reading.

Lista de figuras

Figura 1: Exemplo de uma ficha poética	47
Figura 2: Registro do convite feito aos alunos das turmas do sétimo ano	48
Figura 3: Mensagem enviada por um aluno em 04.10.2018	53
Figura 4: Livros utilizados na oficina	61
Figura 5: Alunos lendo livros de poesia	61
Figura 6: Alunos lendo <i>Pedro Malazarte e a arara gigante</i>	64
Figura 7: Alunos lendo <i>Pedro Malazarte e a arara gigante</i>	64
Figura 9: Alunos lendo Shakespeare	68
Figura 10: Primeiros contatos com a adaptação.....	70
Figura 11: Cartaz dos Encontros com a poesia.....	74
Figura 12: Larissa, Érica e Édina	76
Figura 13: Performance de Wesley e Larissa.....	77
Figura 14: João dizendo um trecho de <i>Otelo</i>	77
Figura 15: Renan dizendo um trecho de <i>Júlio César</i>	78
Figura 16: Mensagem enviada pelos alunos	79
Figura 17: Mensagem enviada pelos alunos	82

Lista de vídeos

Vídeo 1 - alunos falam sobre sua rotina de leitura em sala de aula	59
Vídeo 2: Brincadeira com poema	62
Vídeo 3: Brincadeira com o tempo e com o ritmo	63
Vídeo 4: Alunos descobrem as marcações do texto	65
Vídeo 5: Alunos dizendo o texto de Jorge Furtado	66
Vídeo 6: Primeira leitura de Érica	67
Vídeo 7: Primeira leitura da adaptação de Shakespeare	71
Vídeo 8: Segunda leitura da adaptação de Shakespeare	71
Vídeo 9: Distribuição dos papéis da peça	72
Vídeo 10: O despertar de Kauã	73
Vídeo 11: A evolução de João e Wesley	74
Vídeo 12: A leitura de Wesley e Larissa	79
Vídeo 13: Renan dizendo um trecho de <i>Júlio César</i>	80
Vídeo 14: Apresentação de <i>A megera domada</i>	81

Sumário

1. Introdução	9
2. A ludicidade do corpo em voz.....	13
2.1 A experiência e a imaginação operante.....	25
2.2 O texto dramático, o dizer e a formação leitora.....	36
3. Compartilhando vivências poéticas.....	45
3.1 Shakespeare em sala de aula.....	54
4. Considerações Finais.....	83
Referências.....	86
ANEXO 1.....	88
ANEXO 2.....	89
ANEXO 3.....	90

1. Introdução

Experimentar o texto dramático a partir da possibilidade da performance é permitir que o peso da palavra ressoe na voz. Essa potência vocal é despertada por um corpo que carrega em si múltiplas experiências e que clama, frente a um texto que flerta com sua presentificação, para ser notado, sentido, ouvido e assistido.

Lembro¹ da primeira vez que li, na escola, uma peça de teatro. Lembro da confusão instaurada pela pontuação e pelas frases ditas no imperativo. Lembro do contraste entre a falta que um narrador amigo, daqueles que situa com carinho o seu jovem leitor, e a vontade de eu mesma ser aquela que conduz a história – fosse por meio do corpo ou por meio da voz ao replicar os movimentos e falas ordenados pelas marcações do texto.

Essa urgência encontrou aliados, mais tarde, durante o período da faculdade de Letras, a partir do momento que decidi que viver a poeticidade de um texto e possibilitar essa experiência aos que se encontram ao meu redor era o que eu realmente queria fazer. Essa vontade veio ao encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBID, a partir do momento em que reconheci entre meus coordenadores e colegas a mesma vontade de que a poesia e o poético habitassem a escola, que a leitura transbordasse e se acomodasse em todo e qualquer canto do espaço escolar.

Viver o caráter poético do gênero dramático, através da interligação entre o texto e a vocalização, conduz o leitor à consciência do potencial de seu corpo em voz. Essa descoberta pode ser avassaladora a partir do instante em que se compartilham situações nas quais a prática de vocalizar privilegia o protagonismo da voz sobre o texto escolhido, motivando diferentes experiências em linguagem ao contemplar as características que compõem o gênero dramático.

Ser *outro* é um dos fascínios do humano. Reivindicar para si um mundo paralelo, no qual realidade e tempo se encontrem suspensos, e o desenrolar dos fatos obedeça a ordens que nem sempre estabelecem diálogos plausíveis, é uma prática comum. Com

¹ Habitam nesse texto inúmeras vozes, portanto há momentos em que o discurso do “eu”, por se tratar de experiências pessoais, se sobressai ao discurso do “nós”, referente a tudo que foi vivido em conjunto. Optamos por abraçar essa particularidade como parte inerente de nosso trabalho, conservada propositalmente ao longo da narrativa

Bachelard (2009) é possível reconhecer que nossa realidade íntima se mostra, também, quando ousamos escapar do real. Viver um constante realismo pode ser tão perigoso, porque simplório, quanto obstinar-se em escapá-lo. O homem

privado da *função do irreal* é um neurótico, tanto como o ser privado da *função do real*. Pode dizer-se que uma perturbação da função do irreal repercute na função do real. Se a função de *abertura*, que é [...] a função da imaginação, for mal feita, a própria percepção permanecerá obtusa. Deveremos, portanto, encontrar uma filiação regular do real ao imaginário. (BACHELARD, 2009, p.7)

Quando pensamos nas possibilidades que a literatura nos oferece, podemos facilmente remontar o cenário de escape no qual o sujeito imagina, por meio da leitura, uma história fictícia. Porém, embora o corpo esteja implicado nessa ação, a vocalização de textos narrativos nem sempre é uma prática imprescindível – ainda mais se pensarmos no cenário escolar, o qual não dispõem de tempo e muito menos de espaço para que o *dizer* de uma narrativa seja concretizado, como argumentaremos na sequência dos capítulos.

Assim como as narrativas literárias, o texto dramático, mais do que admitir, excita o leitor a transgredir o silêncio da leitura. No lugar do narrador, encontramos as rubricas, e no lugar da reticência, escutamos o ressoar de uma voz que, em conjunto com seu corpo, é conduzida ao transcorrer dos fatos de uma narrativa presentificada que valoriza o instante da *ação*, assumindo autonomia na vocalização. Portanto, através da performance, o gênero dramático oferece o que habita sua essência: a possibilidade de reivindicarmos as palavras contidas no texto.

Enquanto parte inerente aos estudos de literatura, o texto dramático vem perdendo seu espaço no ambiente escolar ao aparecer de maneira pouco representativa nas práticas desenvolvidas dentro da sala de aula; e quando aparece, o teatro só interessa à literatura enquanto texto escrito e não como oportunidade de performance. O texto dramático muitas vezes é abordado em aula como um gênero narrativo e essa atitude atenua uma de suas características mais latentes: a *ação*. Como consequência, omite-se a consciência de que um corpo, dotado de uma voz, age sobre a obra, influenciando sua leitura e sua recepção.

Portanto, quando falamos em texto de teatro, entendemos que palavra, corpo e voz percorrem juntos a narrativa, e compreender que o espírito desse texto reside na poética da performance vai de encontro a algumas práticas de leitura disseminadas em nossa

cultura escolar, em especial a “leitura silenciosa”, resultado de uma abordagem que valoriza o silêncio e a imobilidade em contextos educativos.

Ao compreendermos o texto como um possível acesso ao poético, cujo vigor se intensifica quando envolto por um corpo em voz, procuramos nesse trabalho estabelecer relações entre essa experiência em linguagem, em especial a proporcionada pelo texto dramático, e suas implicações na prática leitora, considerando o contexto escolar ao qual a leitura encontra-se inserida. Para tanto, nos expomos à poética de William Shakespeare a partir da leitura de títulos como *A megera Domada*, *Macbeth*, *Otelo*, *Julio César* e, nosso objetivo inicial, *Sonho de uma noite de verão*, cujo primeiro contato se deu a partir da adaptação de Janaína Russeff, disponível no portal Teatro na Escola, para a comédia.

Dar visibilidade à leitura do texto de teatro, compreendido aqui como uma possibilidade de experiência e não como um espetáculo, nos compeliu a refletirmos sobre o ambiente escolar e a ordem que o rege, observando a maneira como a leitura se concretiza afastada das poéticas da voz. Para isso, a partir da proposta de vivenciarmos o texto por meio do corpo e da voz, nos mobilizamos junto a um grupo voluntário de alunos do sétimo ano da EMEF Menino Deus, localizada em Santa Cruz do Sul, para a partir de oficinas de leituras descobrirmos como a fruição de um texto mobiliza àquele que o lê.

Com a intensão de oferecermos mais clareza frente ao diálogo construído nesse trabalho, nos dedicamos no segundo capítulo a delinear o aporte teórico que serviu como embasamento para nossos argumentos e conclusões. Por esse motivo, estabelecemos relações entre o texto de teatro, a leitura, a performance e o jogo em meio à experiência de um convívio poético.

Quando falamos em leitura, a entendemos a partir da conceitualização de Elie Bajard (2001), que diferencia a prática da leitura oral da prática da leitura silenciosa a partir de três conceitos relevantes: *oralizar* – atividade de *identificação* das palavras através da voz; *ler* – atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico; e *dizer* – atividade de comunicação vocal de um texto preexistente.

O ensejo por um *dizer* a partir do contato com o texto dramático nos direcionou à possibilidade de uma performance, embora tenhamos procurado nos afastar da ideia de

espetáculo², ao concebermos a leitura também como performática nos aproximamos do que diz Paul Zumthor (2014) a respeito dos valores da voz e da corporeidade diante de um texto. Atrelada à performance, encontra-se o jogo e toda a tensão que a ludicidade proporciona àquele que joga. Por esse motivo, Johan Huizinga (1999) também se faz presente na essência de nosso trabalho.

A experiência e o poético também permeiam tanto nossa teoria quanto empiria. Jorge Larrosa (2017) nos ajuda a compreender a escola como um espaço que abriga a promessa do ócio e não como um ambiente que rouba e sistematiza o tempo. Essa forma de conceber a escola nos aproxima de Paul Valéry (1999) e da insistência de nos atentarmos ao processo mais do que ao resultado final, concepção que se mostrou precisa e necessário para o trabalho que desenvolvemos.

Nos dedicamos, no terceiro capítulo, a um relato denso das atividades desenvolvidas em conjunto com os alunos do sétimo ano da escola Menino Deus. Com a intenção de explicitarmos o caminho por nós percorrido ao longo de 2018, expomos nossos argumentos a partir do compartilhamento de vídeos que revelam o quanto a escola, quando entendida como uma possibilidade de experiência, contribui para que aqueles que a habitam se afirmem por meio do *dizer*, interferindo diretamente na prática leitora.

Por fim, concluímos o trabalho com a reapresentação de alguns pontos fulcrais em nossa pesquisa a fim de estabelecermos considerações finais coerentes, capazes de evidenciar o processo experimentado.

² Neste trabalho a noção de arte da performance, conquistada por meio da leitura e da fruição de um corpo em voz, se afasta da arte do espetáculo.

2. A ludicidade do corpo em voz



Quando me pergunto o porquê de eu ter, entre tantas opções, me dedicado ao estudo da vocalização de poemas e textos dramáticos, lembro de três situações específicas, nas quais corpo e voz eram os protagonistas. Minha primeira memória remete à infância, quando passava as tardes assistindo a filmes. Além de me deixar envolver pela narrativa e atuação, lembro que o que despertava mesmo minha curiosidade era a voz original dos atores que, no contexto de filmes dublados dos anos 90, só era disponibilizada em situações específicas como, por exemplo, um poema recitado (Oh Captain, my Captain!) ou no momento em que um dos personagens cantava alguma música (You're just too good to be true... ♪). A voz original, carregada de emoção, estabelecia uma coerência entre a figuração do corpo dos atores e a fala que eles proferiam, fazendo com que tudo se tornasse verossímil para mim. Logo, eu ansiava por assistir a qualquer filme no idioma original, a fim de que a suspensão da descrença se concretizasse.

A segunda situação que se destaca diz respeito a duas aulas distintas de literatura que eu tive durante a faculdade. No primeiro dia de aula, em meio a um burburinho de pessoas estranhas, recém-chegadas à faculdade, entrou um professor com uma lata em mãos e gritou: "Quando eu morrer batam em latas...". Não sei se foi o poema, o barulho das latas ou o dizer do professor que me atraiu, talvez (é bem provável) tenha sido a performance a responsável por fazer meu corpo experimentar aquele momento.

A força de um corpo em voz também me arrebatou em uma outra aula na qual a professora, em uma atitude solidária, contou uma história (A menina e a figueira) à turma. Nessa ocasião o que chamou a minha atenção foi o encanto que surgiu a partir do ressoar da voz que, embora viesse da mesma pessoa, se transformava nas palavras de cada personagem. Nesse dia, eu vi a penteadeira da menina, vi o pente com o qual a mãe penteava carinhosamente os cabelos da filha e vi o capim crescer e cantar, apesar de na minha frente não haver nada além da professora.

Por fim, acredito que o desfecho desse estudo tenha partido também da experiência que tive ao ler Shakespeare pela primeira vez. Na época, eu lia as desventuras de um mouro cujo ciúme e estupidez o levariam a um fim trágico, que incluía um punhal e um monólogo de tirar o fôlego.

Lembro-me que iniciei a leitura da peça no início da tarde, e que a intenção era de apenas “bisbilhotar” o enredo daquela história. Porém, conforme devorava as páginas e sentia em meu corpo o peso de sua prosa poética, encontrei dificuldades em largar o livro, suspender o momento de “ócio” e continuar com as tarefas cotidianas. Acabei terminando a peça naquele mesmo dia, sem levantar da cadeira.

Quando terminei de ler as últimas palavras do discurso do mouro, neste momento já arrependido por ter matado sua esposa, parei para pensar no que havia acontecido comigo, no impacto que sentia e em como um livro, de um pouco mais de cem páginas, poderia ter me provocado um sentimento de experiência, como se eu houvesse vivido o que li. Aproveitei essa sensação, e a ânsia de recordar esse momento, para me dedicar à leitura de outro livro que pertencia a outro autor e estilo. Porém, o efeito não foi o mesmo. O corpo não se acomodou na cadeira e eu tive de largar aquela história, pois sentia a necessidade de viver novamente as aventuras do mouro, o ciúme, a tragédia, o vilão, enfim, senti a vontade de mais uma vez me expor àquela poética, às palavras e às imagens que o bardo despertara em mim.

Quase que de imediato, me veio à mente um questionamento ingênuo e, ao mesmo tempo, cruel: por que eu não havia experimentado isso antes na escola? Por que ler Shakespeare era uma tarefa para se fazer em casa, sozinha, e não algo para se viver em conjunto, durante as aulas de literatura?

É a partir desse questionamento, e das experiências que eu tive com (e em) sala de aula, oportunidades que me foram apresentadas ao longo da minha graduação e da convivência com os professores do meu curso, que surgiu a vontade de estabelecer um diálogo entre o teatro, a leitura, a performance, o jogo e a experiência poética, uma vez que a presença de textos de teatro no ambiente escolar, bem como no ambiente universitário, não se configura como uma prática latente dentro da sala de aula. O texto, cuja essência clama pela ação de um corpo em voz, cumpre, muitas vezes, o papel de reprodutor de enredos, a partir do momento em que há uma supervalorização da linearidade narrativa, que acaba por aproximar a peça de uma narrativa literária. Além disso, a oportunidade de performance acaba por se restringir a contextos que nem sempre valorizam o corpo e a voz como membros atuantes e protagonistas, capazes de viver e

transcender o texto que comunicam, uma vez que habitam o imaginário das “apresentações” e dos “teatrinhos” nos calendários festivos das escolas.

Em nossa pesquisa, nos disponibilizamos a estabelecer um diálogo entre a escola e a possibilidade de experiências poéticas, que contemplam o vigor do *agir* por meio da vocalização de textos dramáticos, gerando escutas múltiplas que visem ao favorecimento da prática leitora de um gênero tão propício a experiências em linguagem. Desse modo, vamos ao encontro do que diz Zumthor (2005) ao afirmar que a voz humana se constitui em todas as culturas como um fenômeno central.

De uma maneira geral, pode-se definir a voz como um poder que possui, além das qualidades simbólicas, qualidades materiais, que se definem em termos de tom, alcance, altura, registro etc, e cuja atribuição é comunicar algo a alguém. Essa voz está acomodada em um corpo que a desfruta como meio para manifestar ao mundo suas experiências e vivências. A partir do momento em que o corpo se sintoniza com a voz, por meio da vocalização, ele imprime no texto uma interpretação carregada de intenções que direciona o que se pretende dizer, direcionando a atenção do seu público – pois sempre que se diz algo, se diz algo a alguém – ao encaminhá-lo rumo a um propósito premeditado.

De acordo com Zumthor, a palavra falada é a manifestação mais convincente de autoridade entre os séculos X e XII. Para a maioria dos homens, cuja religião desempenhava o papel de acesso à explicação prática e simbólica do mundo, a voz se concretizava como uma pulsão capaz de unir poder e verdade, culto e poesia. Quaisquer ensinamentos ou rituais registravam o mesmo percurso: da boca para o ouvido; cada sermão era anunciado a partir do imperativo “Ouçam!”. Ao assumir sua voz, o homem se afirmava como o artesão da palavra, uma vez que “a voz está ligada ao gesto, é uma atitude física, projeta o corpo no espaço da performance. Cada inflexão equivale a um movimento; fixa e compõe um sentido.” (ZUMTHOR, 1993, p. 243-244).

Porém, apesar do apelo ancestral que a voz desperta no homem, na cultura hodierna presenciamos uma realidade completamente penetrada pela prática, pelo conhecimento e pelos valores da escrita. Esse “apogeu da letra” seria, segundo Paul Zumthor (2005), uma adaptação à presença do material impresso, cuja invenção traçou novos rumos à propagação de textos. Segundo o medievalista, transitamos na era da

oralidade secundária, na qual a expressão e a criação são estabelecidas com base em textos escritos, fazendo com que, na maioria das vezes, a escrita seja a protagonista da expressão, abafando a urgência de comunicarmos algo por meio da voz.

Ao distinguir três momentos distintos para o uso do termo *oralidade*, cada um correspondendo a uma situação cultural específica, Zumthor (1993) elucida o trajeto percorrido pela voz ao longo dos séculos. De acordo com o autor, a primeira distinção a ser feita diz respeito à *oralidade primária*, presente em uma sociedade primitiva e ágrafa, cuja cultura não dispõe de nenhum sistema de escrita para registrar sua língua, manifestando-se exclusivamente através do oral.

Em outros dois contextos, o teórico expõe dois tipos de oralidades que coexistem com a escritura, denominadas *oralidade mista* e *oralidade secundária*. Na oralidade mista, estabelecida em um cenário no qual nem todos tinham acesso à escrita, a influência exercida pelo grafismo é parcial, portanto a força da voz ainda resiste. Durante os séculos X, XI e XII, era a voz o instrumento responsável por socializar os textos, uma vez que o domínio da cultura gráfica se concentrava em uma pequena elite. Sendo assim, mesmo com o advento da escrita, as mais variadas manifestações de domínio da literatura oral (canções, declamações, narrativas etc.) estavam à disposição do público iletrado (ZUMTHOR, 1993). Entre o início do século XII e o XV, se reproduziu, por todo o Ocidente, uma inversão de valores a partir da generalização da escrita nas administrações públicas, ocasionando a racionalização e sistematização do uso da memória e, conseqüentemente, uma “dissimulada desvalorização da palavra viva.” (ZUMTHOR, 1993, p. 28).

Enfim, quando menciona a oralidade secundária, Zumthor está se referindo a uma cultura letrada que se recompõe a partir do escrito. Essa prática tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário, uma vez que a habilidade de narrar histórias a partir da simbolização gráfica é dominada por quase todos. O registro de histórias em textos impressos, consequência do surgimento da imprensa (e da escola), acaba desencadeando o apagamento do valor do texto oral e subordinando-o à dependência de uma escrita primeira.

A partir do momento em que um texto era recitado, cantado ou improvisado, por estar presente na memória daquele que o fazia, sua potência era exercida também pela

voz. Já ao ser lido, o mesmo texto transferia para o livro a autoridade da narrativa, transformando-o em um instrumento visualmente percebido pelo público. Portanto, os textos que eram proferidos e recriados a partir do uso da voz e dos movimentos corporais, configuravam-se muito mais teatrais do que as passagens lidas.

Ao discorrer sobre essa conduta frente ao texto, Zhumtor afirma preferência ao termo *vocalidade* ao invés de *oralidade*, buscando nos *cansos* provençais, na canção de gesta francesa e nas narrativas do ciclo arthuriano, entre outros, o uso histórico da voz. O autor esclarece o porquê de sua predileção pelo termo *vocalidade* ao dizer:

[...] à palavra *oralidade* prefiro *vocalidade*. *Vocalidade* é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes. (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

A experiência de vocalizar textos muitas vezes se opõe à realidade dos seres imersos no cenário educacional, um ambiente construído a partir do silêncio e da imobilidade corpórea. Estabelecida com base na *oralidade* secundária, a escola atual constitui-se como um local que compreende a leitura silenciosa e o controle do corpo como uma prática diária. Longe da proposta de um convívio poético mediado pela experiência, o espaço escolar, em sua grande maioria, não abriga a possibilidade de o indivíduo viver o texto a partir da *vocalização*.

Os pressupostos que definem a escola a apresentam ou como um espaço de formação para o mercado de trabalho, no qual se faz necessário um currículo e práticas que logrem este objetivo, ou como um espaço no qual se formam sujeitos para uma transformação social, sendo necessária, então, uma revisão acerca de suas conjecturas e suas metas.

O sistema ao qual a escola responde prega pela supremacia da escrita com relação à *vocalização* e, por conta de diretrizes que visam a produtividade dos alunos, não concebe à *performance* da voz um lugar relevante, já que a experiência com a *vocalização* de textos, por não se encaixar em avaliações que partem de critérios binários e cientificistas, logo se torna dispensável. Com isso, o sistema que rege a ordem escolar não pode priorizar a *performance* da leitura como uma prática pertinente, capaz de interferir a favor da

leitura e da escrita dos alunos, ao ignorar que na origem de tudo o que se escreve está a voz.

Ao refletir a respeito desse condicionamento à cultura escrita, Zumthor salienta a relação estreita entre o escrito e a possibilidade de leitura ao reforçar que a transmissão de um texto pela voz, a performance, supõe a presença física simultânea daquele que fala e daquele que escuta, o que implica em uma ligação concreta imediata, uma troca corporal. Ao passo que, quando a transmissão se faz somente pela mediação do escrito, quando a leitura se torna muda, solitária, há uma ruptura em relação ao corpo. A imprensa supera adversidades espaço-temporais, permite que um livro seja lido em qualquer lugar e a qualquer momento (ZUMTHOR, 2005).

Na oralidade, o texto se apresenta como uma produção intencional do corpo, do gesto, do tom de voz e de outros elementos que constituem uma espécie de teatralidade. Porém, quando a oralidade depende do caráter próprio de um texto, podem surgir problemas de interpretação quando o orador, ao não “ouvir” o texto que transmite, não consegue atingir o seu propósito. A transmissão oral fragmenta o texto, conduzindo-o ao inacabado. A voz invade a letra e põe em xeque a lógica de um espaço fechado.

Ao se envolver com a expressão e a percepção a partir da vocalização, Zumthor menciona a noção antropológica do termo performance, apresentando-o como um ato de comunicação presente e imediato, capaz de modificar por completo o conhecimento, já que, ao comunicar, a performance exerce uma força capaz de marcar e modificar um discurso, caracterizando-se como única. Em *Performance, recepção, leitura* (2014), o autor faz um resgate do significado da palavra “performance”:

[...] embora historicamente de formação francesa, [a palavra] nos vem do inglês e, nos anos 1930 e 1940, emprestada ao vocabulário da dramaturgia, se espalhou nos Estados Unidos, na expressão de pesquisadores como Abrams, Bem Amos, Dundee, Lomax e outros. [...] Para eles, cujo objeto de estudo é uma manifestação cultural lúdica não importa de que ordem (conto, canção, ritmo, dança), a performance é sempre constitutiva da forma. Se um fato observado em performance é, por motivos práticos, transmitido, como objeto científico, por impressão ou conferência, então de maneira indireta e segunda, a forma se quebra. [...] A performance é para esses etnólogos uma noção central no estudo da comunicação oral. (ZUMTHOR, 2014, p.33).

Portanto, a performance se apresenta como um jogo que contempla a presença de um corpo dotado por uma voz que propaga um texto para uma audiência.

A performance é a materialização (a “concretização”, dizem os alemães) de uma mensagem poética por meio da voz humana e daquilo que a acompanha, o gesto, ou mesmo a totalidade dos movimentos corporais... Ora, nosso velho *corpus* poético medieval só tem “forma” nesse sentido; sua forma é alguma coisa que está se fazendo pela mediação de um corpo humano; esse corpo, através da voz, do gesto, do cenário onde ele se coloca, está em vias de realizar as sugestões contidas no “texto”. (ZUMTHOR, 2005, p. 55-6).

A ação performática é composta por numerosos elementos que, em maior ou menor grau, afetam a recepção da performance. Para além da voz, implicam nesse processo os movimentos corporais, o cenário, a participação dos espectadores, o estado emocional do intérprete, entre outros. Quando se trata de performance, tudo está interligado:

As regras da performance – com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público – importam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência das frases: destas, elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance. (ZUMTHOR, 2014, p. 30).

O tipo de performance mais completa, segundo Zumthor (2014), se dá a partir do momento em que há a confluência entre os elementos performáticos básicos: corpo, voz, texto, audiência. Seria uma espécie de audição acompanhada de uma visão global da situação, o que caracteriza a performance em sua plenitude, seu estado puro, completo.

É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama emanação do nosso ser. A escrita também comporta, é verdade, medidas de tempo e espaço: mas seu objetivo último é delas se liberar. A voz aceita beatificamente sua servidão. A partir desse sim primordial, tudo se colore na língua, nada mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de intenções, de odores, elas cheiram ao homem e à terra (ou aquilo com que o homem os representa). (ZUMTHOR, 1997, p. 155).

Apesar de exaltar o corpo e a voz como templos da performance, o autor não ignora a relevância da escrita, pelo contrário, ele expõe suas particularidades uma vez que, na escrita, as palavras são imutáveis, e o ritmo e a entonação exercida durante a leitura são limitados por conta da presença de índices gráficos, como pontuação ou versificação; a voz, por sua vez, é essencialmente efêmera e expõe essa fragilidade àquilo que ela vincula.

Segundo Zumthor, “a voz é nômade, enquanto que a escrita é fixa.” (ZUMTHOR, 2005, p. 53).

Zumthor concebe a performance como um “saber ser” que possui coordenadas no tempo e no espaço. Para o autor, a performance é uma comunicação que marca e não apenas comunica e que “comunicam, modifica”. A performance é variável, a intensidade da presença, ou da ausência, de elementos delimita o seu grau performático.

Ao se fazer presente elementos como a voz, o gesto, o cenário e uma plateia, testemunhamos, segundo o autor, uma performance completa. Quando não se faz presente um elemento de mediação, quando falta, por exemplo, o elemento visual, mas a vocalização é conservada, nesta ação a oposição entre leitura e performance tende a diminuir, e seu grau performático tende a baixar – embora ainda seja considerada performance. Por último, Zumthor discorre a respeito da leitura solitária e puramente visual. A escrita e o visual triunfam em todo o Ocidente e, como consequência, presenciamos o esmaecimento dos valores da voz. Essa prática marca o grau performático mais fraco, próximo ao zero, já que o corpo e a voz são completamente excluídos e substituídos pela ocularidade.

Na ânsia por garantir um poder simbólico, a escrita, por ao menos quatro séculos, reprimiu os elementos performáticos da comunicação posto que o “estado moderno, abstrato, não pode se exprimir senão por meio de textos escritos, que ele emite sem qualquer pretensão e, quando da leitura dos mesmos, ele se mantém ausente, indiscutível”. (ZUMTHOR, 2014, p.87). A escrita assinala uma relação particular do sujeito com a história, uma vez que a partir de seu simbolismo produz um artefato: a autoria, institucionalizando a memória e se opondo ao movimento da oralidade dispersiva.

Ao refletir a respeito da presença da voz e da implicação do corpo nas experiências do indivíduo, Zumthor ressalva a atração que o homem sente pela fantasia, pela possibilidade de adentrar em um mundo instalado acima do real, um universo que obedece a regras distintas e oferece a possibilidade do “brincar”. A performance e a leitura, segundo o autor, estão fortemente ligadas à noção de jogo, no qual “o ser pesa com todo seu peso” (ZUMTHOR, 2014, p. 63).

A existência do jogo é inegável. Os grandes paradigmas da sociedade humana são inteiramente marcados pela presença do jogo. A linguagem, o instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar e comandar, que lhe permite nomear, definir, criar mundos por meio da brincadeira com palavras, se constitui como um dos maiores exemplos da presença do lúdico na história da humanidade.

É preciso esclarecer que a ideia de jogo não se relaciona à ideia de falta de seriedade. O jogo é sério. Outro ponto passível de esclarecimento é o fato de o jogo ser uma atividade voluntária, as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e não porque lhes é imposto – o jogo reside na liberdade. Aliás, essa é a primeira característica reconhecida como fundamental por Huizinga, no livro *Homo Ludens* (1999, p.11), no que diz respeito à essência do jogo. Outra característica, seria o jogo como uma oportunidade de “evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria”.

No que diz respeito às características formais do jogo, é importante ressaltar o fato de ele ser *desinteressado*. Visto que não pertence à vida “comum”, o jogo se apresenta como um intervalo, uma interrupção temporária, que tem uma finalidade autônoma cuja satisfação fundamenta-se na própria realização (HUIZINGA, 1999). Logo, ao propormos uma relação de experiência com a leitura de textos dramáticos, na qual a expectativa abrange a fruição textual, em oposição à cultura escolar de relacionar a leitura a uma atividade avaliativa, reivindicamos a presença do *lúdico* em sala de aula como um dos fios condutores de nossa pesquisa.

A limitação do tempo e do espaço são cruciais para o desenvolvimento do jogo. O jogo tem um início e um fim. “Enquanto está decorrendo, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação e [...] mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória” (HUIZINGA, 1999, p.13). Com relação à limitação do espaço, esta se configura ainda mais flagrante do que a do tempo, “todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea.” (HUIZINGA, 1999, p.13).

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta – eis outra característica. O jogo não apenas cria a ordem, ele é a ordem. Ele instaura na confusão e

na imperfeição da vida cotidiana uma plenitude temporária e limitada. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia.” (HUIZINGA, 1999, p.13).

Quando se joga, há algo em jogo. Por isso a tensão, outro elemento mencionado por Huizinga, desempenha um papel fundamental. É ela uma das responsáveis por manter a harmonia da ludicidade. É ela que coloca à prova as qualidades do jogador, pois expõe sua perseverança, sua tenacidade, sua coragem e sua lealdade rumo ao objetivo final: o fim da “partida”.

Outra máxima que envolve a ludicidade é o fato de que todo jogo tem regras. Essas regras devem ser respeitadas, pois são elas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo criado. Paul Valéry (apud HUIZINGA, 1999, p. 14) exprimiu uma das ideias mais importantes a respeito das regras do jogo ao dizer que “no que diz respeito às regras de um jogo, nenhum ceticismo é possível, pois o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável”. Ou seja, as regras são absolutas e a sua desobediência implica no desmoronamento do mundo criado. Quanto se rompe o compromisso com as regras, “o jogo acaba: o apito do árbitro quebra o feitiço e a vida ‘real’ recomeça.” (HUIZINGA, 1999, p. 14).

E o que é o convívio escolar, principalmente quando pensado a partir de uma perspectiva poética e performática, senão uma potência para o jogo? A escola, cuja etimologia da palavra significa “folga”, “tempo livre”³, é uma forma de separação de tempos e espaços, é um mundo à parte, um universo “faz de conta” que abriga a possibilidade da tensão lúdica. A escola pode ser a filha do tempo, um lugar onde se aprende por aprender, um lugar no qual o “tempo livre” não precisa ser preenchido, mas sim experimentado com o corpo, com a mão, com a boca, com a voz.

É neste contexto que a presença do gênero dramático dentro da sala de aula, aliada à noção de ludicidade de um corpo em voz, pode se configurar como um início à experimentação poética. Mesmo sendo o princípio da arte cênica alvo de inúmeras formulações, podemos perceber dois pontos convergentes entre as diversas teorias sobre

³ HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

o gênero dramático: a necessidade do jogo, característica da personalidade do homem indiferentemente da época em que vive; e a incontida ânsia de ser outro, de representar ante seus semelhantes uma versão de si mesmo a partir das palavras de outra pessoa (PEIXOTO, 1980).

O prestígio atribuído a essa arte está diretamente associado à capacidade inesgotável do ator em apresentar-se aos olhos dos espectadores sem revelar ao público sua personalidade íntima, criando veracidade à atuação. Para que essa conjuração seja convertida em teatro, infere-se a necessidade de um espaço, um indivíduo responsável por ocupar este espaço e outro a observá-lo.

O teatro, atualmente palco de dramatizações tanto de histórias místicas e históricas quanto de fatos corriqueiros que permeiam a existência do ser, possuía, em sua origem, um caráter ritualístico. Há indícios de que suas primeiras manifestações possam ser remontadas a partir das sociedades primitivas. Do ponto de vista da sua evolução como gênero, a única dessemelhança entre o teatro primitivo e as encenações contemporâneas está no número de acessórios cênicos do qual o ator dispõe. Margot Berthold (2000), em *História mundial do teatro*, lembra que:

O artista de culturas primitivas e primeiras arranja-se com um chocalho de cabaça e uma pele de animal; a ópera barroca mobiliza toda a parnafernália cênica de sua época. Ionesco desordena o palco com cadeiras e faz proclamação surda-muda da triste nulidade da incapacidade humana. O século XX pratica a arte da redução. Qualquer coisa além de uma gestualização desamparada ou um ponto de luz tende a parecer excessiva. (BERTHOLD, 2000, p. 1)

Portanto, é possível afirmar que uma das coisas que perdura como essencial para a existência da performance é o corpo do artista, pois é através dele que o ator é capaz de evocar os diversos mundos que deseja, percorrendo, por completo, a escala da emoção representativa.

Exteriorizar em um palco a força da poética contida nos versos de Shakespeare não é uma tarefa simples ou fácil. Porém, a chance de se lançar a esse desafio, a fim de experimentar a ludicidade que reside no ato de representar outra personalidade a partir do próprio corpo, pode instigar os jovens a perceber o poder de sua voz quando posta em sintonia com algum texto e com outras vozes.

Aventurar-se pelas possibilidades contidas em uma obra utilizando como meio de navegação a voz e o corpo mostrou-se, durante os meses em companhia dos alunos que participaram dessa pesquisa, uma ação tanto necessária quanto acolhida pelos personagens dessa narrativa. Atrelada à ideia de que as oficinas ofereceriam a oportunidade de os alunos vivenciarem novos textos, pudemos notar que os encontros semanais representavam também outra possibilidade: a chance de experimentar a escola em um tempo diferente do habitual, um tempo que fugia à regra e ignorava o controle exercido pela sineta. Essa observação nos compele a dissertarmos acerca do poder que a linguagem exerce no ser humano e na sua inquietação diante da possibilidade de evasão do real.

Para isso, nos aproximamos de autores cujo pensamento converge à noção de que a sintonia de um corpo em voz só é harmônica quando reconhecemos o sujeito como um *ser atuante* com outros, quando assumimos que suas particularidades somam, ao invés de subtrair. O respaldo teórico para uma interpretação poética acerca da importância de um ambiente de formação sociocultural que compreenda a urgência de se repensar a formulação de seus espaços e tempos nos é garantida, sobretudo, a partir da noção de experiência, obtida por meio dos estudos de Larrosa, e do que diz Bachelard sobre o devaneio e a imaginação.

2.1 A experiência e a imaginação operante

Somos seres em linguagem, pois habita em nós o desejo de interação. Desejo que transborda, que invade, que opera para além do dizível e instala-se no corpo, no olhar, no gesto, no barulho e, também, no silêncio. A organização de nossos pensamentos não se dá a partir da ideia ou do raciocínio, mas sim do uso da palavra. É ela que produz sentidos e cria novas realidades, a responsável pelo modo como nos colocamos diante do mundo e de nós mesmos. Como seres em linguagem, nosso maior obstáculo é o inominável. A palavra é viva e carrega um significado simbólico que a faz atuar sobre os indivíduos.

A partir da definição do homem como *zôo lógon échon*, que foi popularmente traduzida como “animal dotado de razão”, Aristóteles diferenciou o homem da planta ou

animal a partir da linguagem. Já Larrosa (2017, p. 17), ao falar do poder das palavras, propôs uma revisão à tradução do mesmo termo, ao invés de idealizar o homem como um “animal dotado de razão” ou “animal racional”, referiu-se a ele como “vivente dotado de palavra”. Esse direcionamento não nos encaminha mais à ideia de que o homem possui a palavra como se possui um objeto, mas nos aproxima à concepção de que o homem é a própria palavra, é por meio dela que ele tece o seu ser no mundo e dá sentido ao que é. Ou seja, habitamos as palavras e elas nos habitam.

Ao falar sobre a essência da linguagem, María Zambrano (2011) apresenta uma espécie de trajetória do pensamento à margem do transcendentalismo humano e do conhecimento, dedicando sua atenção ao saber da experiência, que para a autora se configura como um saber originário que clama por atenção e escuta. Para Zambrano, a experiência sedimenta-se no decorrer de uma vida, afirmando que buscamos a experiência originária em todas as partes, a fim de encontrá-la. Essa experiência não é composta por um saber cientificista, de datas, números, ou conhecimentos somatórios, mas sim de escutas, observações e interiorizações. Dessa forma, experiência seria, para Zambrano (2011, p. 61), a “manifestação de um conhecimento que seja integrador dos saberes fragmentários aos quais o homem se vê submetido”.

Potente mecanismo de subjetivação, a palavra imprime no mundo a interlocução entre o sujeito, o universo que o cerca e a possibilidade de experiência – essa última surge do encontro entre o que existe fora do indivíduo e o seu desejo de lançar-se no mundo por meio da linguagem. A experiência não é algo concreto, um objeto ou um fato, ela não pode ser produzida. Não é uma tarefa fácil definir o que é experiência, muito menos identificá-la. Segundo Larrosa (2017, p. 9-10):

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

Portanto, a experiência é o que nos passa e não o que se passa, é a possibilidade de que algo nos aconteça, de que algo nos toque, de que se apodere de nós e nos modifique. Porém, para que isso ocorra é preciso que o sujeito da experiência seja um sujeito

“exposto”, vulnerável, sensível ao que lhe acontece, ao invés de ser um sujeito imposto, inviolável, ao qual nada lhe passa. É necessário que esse ser seja passional pois “não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto possibilidade de ação, mas a partir de uma lógica da paixão.” (LARROSA, 2017. p. 28).

A necessidade de aproximar a educação, e conseqüentemente a aprendizagem, à produção de resultados exatos, que anulem a subjetivação dos indivíduos envolvidos nesse processo, faz com que as práticas educacionais se afastem da possibilidade de experiência. A partir do momento em que o sujeito está na escola, ele está à mercê de um sistema que controla o seu tempo, o seu corpo e a sua voz. Essas amarras que lhe são impostas apontam um norte, uma direção a ser seguida, que lhe guiam rumo a um caminho seguro, tomado por certezas, um terreno muitas vezes insensível à descoberta.

Em meio a uma experiência de escuta entre crianças e adultos, Fronckowiack (2013) aborda as relações entre escola e experiência, expondo o quanto os moldes que direcionam as atividades da sociedade na qual vivemos acabam interrompendo a possibilidade de experiência. O excesso de informação, de opinião e a falta de tempo exercem forças contrárias à da experiência, podendo ser caracterizadas como fatores “anti-experiência”. Infelizmente, é nesse contexto cruel que se encontra a educação ultimamente.

Portanto, pensar a educação a partir da experiência a aproxima da artesanaria de práticas, para as quais o processo se sobressai ao resultado. Assim como um quadro, a riqueza da experiência se encontra em meio às pinceladas, às misturas de cores, às tentativas e descobertas de técnicas, e não apenas à imagem final, ao “produto”. “A educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo” (LARROSA, 2017, p. 36), e tal qual a arte, a educação, quando encarada como um valor, instiga, indaga, desestrutura o indivíduo, pois seu tremor pode se converter em canto.

Segundo Larrosa (2017), para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir da experiência, é necessário reclamá-la e fazê-la soar de outro

modo. É necessário reivindicar a experiência, torná-la legítima, pois a experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência. Entendida pela filosofia clássica como um mundo de conhecimento inferior, necessário talvez apenas como ponto de partida, a experiência é reconhecida como um início do verdadeiro conhecimento ou, inclusive, como um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência. (LARROSA, 2017).

A experiência (*empreria*) é inferior à arte (*techné*) e à ciência porque o saber de experiência é conhecimento do singular e a ciência só pode sê-lo universal. [...] A ciência captura a experiência e a constrói elaborada e expõe, segundo seu ponto de vista, a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. (LARROSA, 2017, p. 39).

Porém, essa atitude elimina o que a experiência tem de experiência, que é:

a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo de opacidade, de obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. (LARROSA, 2017, p. 40).

Para Larrosa (2017), reivindicar a palavra experiência não é o bastante, é necessária a resignificação da palavra, a fim de fazê-la soar de modo particular e preciso ao afastá-la de uma conotação empírica e experimental. É preciso evitar tornar a experiência um conceito. É preciso resistir ao impulso de determinar o que é a experiência e o ser que a vive. Quando se fala de experiência, o importante não é conceituar o que ela é, mas sim como ela acontece, por isso há a necessidade de mantê-la como uma palavra e não fazer dela um conceito, porque “os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real.” (LARROSA, 2017, p. 44).

A experiência não pode ser imposta a alguém. A experiência é o que é e esse “ser” não pode ser medido ou replicado. Por isso, enfatizamos o perigo contido na aproximação das ideias de experimento e experiência. O afastamento desses dois conceitos implica em pensar a experiência não como um objeto de estudo científico, algo passível de reprodução técnica, mas sim a partir do ponto de vista da ação e da paixão, a partir da reflexão do sujeito sobre si mesmo ao se conservar um princípio de receptividade, de abertura e de disponibilidade, mantendo vivo no indivíduo o sentimento de acolhida frente ao que

extrapola seu saber, seu poder e sua vontade, pois, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância. (LARROSA, 2017).

É justamente por seu caráter subjetivo que a experiência se encontra escassa em sala de aula. Atualmente, o convívio educacional, por ser estabelecido a partir de regras que almejam resultados objetivos ao otimizar o tempo dos alunos – e por otimizar, entendemos ocupá-los, roubar-lhes o seu tempo –, afasta a oportunidade de o indivíduo viver o não saber, de que ele esteja aberto, receptivo ao leque de possibilidades que se encontram fora dele. A rotina escolar imposta às crianças estabelece um convívio quase sempre esgotado de momentos de descobertas e vivências instigantes, um convívio que se constrange quando cede espaço para o poético. Infelizmente, de certa forma, a escola priva àqueles que a habitam de habitarem outros mundos, outros seres e outras histórias.

É relevante para nós, nesse estudo, na medida em que nos dedicamos a perceber e interrogar as relações entre leitura, performance, jogo e teatralidade do corpo em voz a partir da experiência do gênero dramático na escola, a exposição da complementariedade entre a noção de experiência e a noção do poético, posto que são valores que se instauram longe de absolutismos.

Barthes (1990, p. 113) define o poético como “a capacidade simbólica de uma forma” e acrescenta:

Esta capacidade só tem valor se permite à forma “partir” para um grande número de direções e manifestar, assim, potencialmente, o infinito caminho do símbolo, de que nunca se pode fazer um significado último e que é, em suma, sempre o significante de um outro significante (razão pela qual o verdadeiro antônimo do poético é o estereotipado).

Quando o olhar poético recai sobre uma manifestação artística, seja ela provinda da música, da pintura, da dança ou da literatura, essa ação difere-se de uma análise objetiva e dá vazão ao sensitivo, ao intuitivo. A imaginação se mostra como uma força arrebatadora, aquela que fala por imagens, capaz de transportar o ser em experiência para longe da obra, pois a palavra, quando poética, “sempre nos leva mais além, a outras terras, a outros céus, a outras verdades” (PAZ, 1982, p. 231).

O conceito de poética, explorado por Paul Valéry, em sua *Primeira aula do curso de Poética* (1999, p. 181), resgata o significado que Aristóteles conferiu ao termo *poiēn*, no qual

a experiência de sentido se manifesta por meio da ação, do vigor do agir, contemplando com “mais complacência, e até com maior paixão, a ação que faz do que a coisa feita”. É desse *fazer* que se originam as chamadas *obras de espírito* – aquelas que o espírito quer fazer para seu próprio uso, pois essas só existem como ato, empregando para esse fim todos os meios que lhe estejam disponíveis.

Há a necessidade do resgate do termo, pois é bastante comum haver a aproximação equivocada entre a ideia de poética, aqui apresentada como uma oportunidade de convívio e escuta, e a ideia de um sistema de convenções ou de preceitos relativos à composição de poemas líricos e dramáticos ou à construção de versos.

Refletir a respeito do poético, compreender a essência apreendida nessa outra forma de olhar o mesmo, interfere no tratamento dado à arte, afastando-a do lugar ao qual está condicionada. Até pouco tempo, em geral, as artes admitiam ser submetidas, de acordo com a natureza de cada uma, a certas formas ou modos obrigatórios que se impunham a todas as obras do mesmo gênero, sem considerar a sua totalidade e o seu potencial. O propósito dessa massificação era o seu encaixe em uma fôrma clara, simples e objetiva, um conjunto de regras que facilitaria o seu ensino – como acontece com a sintaxe de uma linguagem. O que se excluía era, na verdade, os efeitos passíveis de serem produzidos por uma obra, excluía-se a potência poética da arte, destruía-se o seu espírito. (VALÉRY, 1999).

A produção de uma obra não expressa um resultado pré-determinado, pois o poético não é uma forma, mas sim um valor. Todas as obras podem ou não levar à reflexão sobre essa produção, podem ou não originar uma atitude indagativa, mais ou menos pronunciada, mais ou menos exigente, que a problematiza. (VALÉRY, 1999). É dessa conjuntura que o sujeito da experiência se alimenta, ele protagoniza esse “talvez” por meio da ação e tece relações entre o desejo e o acontecimento. E no meio do caminho, ele vive esse processo, fazendo com que a significação esteja presente na ação muito mais do que no resultado final. É ao *fazer* que ele apreende e, portanto, aprende.

Em oposição ao fazer poético exposto a partir de Valéry e à noção de experiência por meio das palavras de Larrosa, quando nos voltamos ao ambiente escolar e sua complexa relação com a leitura, é possível perceber que a imobilidade, seja do corpo, da

voz ou do próprio sistema escolar, perdido em sua rotina, propicia a eliminação do encanto, afastando aqueles que compõem a escola da oportunidade de vivenciar outros mundos a partir da evasão do real, concedida pelo contato poético entre o ser em experiência e a arte. Ao refutar a experiência poética como um dos *valores* do sistema educacional, podemos perceber uma ascensão ao culto da racionalidade e da produção.

O sistema cientificista, que classifica a qualidade a partir da produtividade, exaltando um binarismo excludente ao elevar a razão em detrimento da experiência, acaba por condenar a imaginação ao plano das ilusões. A capacidade de imaginar remete a tempos arcaicos e está diretamente vinculada ao desenvolvimento da linguagem, sendo um fator determinante para a evolução de nossa espécie.

As tentativas de definir o que seria a imaginação e como ela ocorreria variaram ao longo dos séculos, bem como o grau de importância que lhe foi conferido pelas mais variadas correntes filosóficas. Em certas ocasiões, a imaginação foi vista como essencial e indispensável, ao passo que em outros momentos o entendimento acerca da imaginação a caracterizavam como algo perigoso, amoral e inútil, confirmando certo dualismo na conceituação do termo.

O equivalente para a palavra *imaginação* no grego é φαντασία (*phantasia*) e seu sentido está vinculado à visão, algo que pode ser percebido pelos olhos. Partindo do mesmo radical, em português encontramos palavras como fantasma, fantástico, epifania e, claro, fantasia. Porém, o vocabulário que chegou a nós partiu do latim *imaginatio*, derivado de *imago*, significando imitação, imagem, cópia, entre outros (KOPP, 2013). O conceito de imaginação como cópia/simulacro do real, distante da verdade por ser capaz de criar “mentiras” proporcionou um sentimento de combate à imitação, definindo os padrões de arte na Idade Média e Renascença.

Ao contrário da abordagem tradicional que encaixa a imaginação em um contexto de explicação sobre a origem e os níveis de “conhecimento (relação imagem/ideia, possibilidade de um pensamento sem imagem etc.), colocando-a em uma posição dependente da percepção, Bachelard inverte essa posição e a coloca em um estágio anterior, investigando-a a partir de textos (imagens literais/literárias) ou obras de arte (imagens pintadas, gravadas, esculpidas)” (PESSANHA, 1985, p. XIII). Dessa forma, o

enfoque da origem é substituído pelo enfoque estético, sendo, por isso, a imagem “apreendida não como construção subjetiva sensório-intelectual, como representação mental, fantasmática, mas como acontecimento objetivo, integrante de uma imagética, evento de linguagem.” (PESSANHA, 1985, p. XIII).

Contrariando a psicologia das formas, que considerava a imaginação em seu aspecto visual, bem como da psicanálise, que se dedicava à decodificação da simbologia oculta por trás das imagens, Bachelard propõe uma *imaginação material* (que diz respeito à matéria dos objetos) e *dinâmica* (que agrupa as imagens do movimento). É ao aprofundar sua teoria sobre a imaginação dos elementos que o filósofo propõe que a imaginação é anterior à percepção, atrelando essa concepção à literatura, pois, na ordem literária, primeiro tudo é sonhado para só então ser visto. “O importante é ressaltar que, nessa posição de Bachelard, a poesia é revestida de um poder ontológico, pois, ao alargar a linguagem por meio da novidade da imagem, é capaz de alterar a maneira como percebemos o mundo” (KOPP, 2013, p. 39).

A exemplo dos gregos antigos, que já entendiam o ato de pensar como uma amplificação do ato de ver, o pensamento ocidental fomenta em seu vocabulário metáforas visuais, às quais Peçanha (1985) se refere como um vício da ocularidade, o que acaba por delimitá-la ao posto de contempladora. Para Bachelard, a imaginação não deve ser entendida como a faculdade de *formar* imagens, mas sim como a de “deformar as imagens fornecidas pela percepção, [...] de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, ação imaginante” (BACHELARD, 1990, p.1).

Shakespeare em sua aclamada peça *Henrique VIII*, escrita com a participação de John Fletcher, menciona no prólogo a necessidade de o espectador estar aberto à necessidade de evadir o real e ir além do que os olhos veem:

Portanto, pelo amor do céu, vós que sois considerados o primeiro e mais feliz auditório da cidade, conservai toda a gravidade que queremos inspirar-vos; imaginai que estais vendo os próprios personagens de nossa nobre história como se estivessem vivos; imaginai que os estais vendo poderosos, acompanhados pela enorme multidão e pela solicitude de milhares de amigos; depois, considerai como num instante a esta grandeza se junta repentinamente o infortúnio. E se então puderdes ficar alegres, eu direi que um homem pode chorar no dia de seu casamento. (SHAKESPEARE, 2017, p. 05)

A encenação desse drama histórico que remonta o polêmico reinado de Henrique VIII pode parecer “pobre” aos olhos daqueles que a assistem a partir da contemplação, uma vez que sabemos que os palcos elisabetanos eram famosos por suas performances e não por seus ornamentos – que se limitavam apenas ao necessário para o andamento da cena.

Porém, quando a prosa de Shakespeare é entendida a partir da poesia contida em seus versos, a imaginação acaba permeando o ser que a assiste, fazendo com que ele se envolva com a performance exibida no palco, o que acaba por romper a barreira entre o ficcional e o experimentado. A psicologia da imaginação se desenvolve longe de formas estáticas, uma vez que, como já mencionamos, ela instrui-se a partir da *deformação* das imagens. Os textos escritos, segundo Bachelard, são o local mais apropriado para irmos em busca dessas “deformações”, a poesia, em especial, é uma fonte inesgotável de documentos imaginativos, já que guarda em sua essência a primitividade das imagens primeiras e é uma criadora de imagens novas.

A partir de Bachelard, podemos afirmar que o devaneio poético, ao contrário do sonho noturno, possibilita àquele que lê e àquele que ouve um poema aprofundar sua própria existência pela *repercussão*, *fenômeno* que aproxima o nosso ser do ser poeta. Da unidade da repercussão surge a imagem nova que, por meio de *ressonâncias*, se dispersa nos diferentes planos da vida do leitor (FRONCKOWIAK, 2013). Frente a isso, Bachelard rompe com a tradição filosófica ao recusar a imagem como uma atividade dependente da percepção que sempre é depreciada em relação à razão. O filósofo também discorda de Sartre, cujas ideias tomam como base a conceituação criada pela fenomenologia de Husserl, “de que se devam buscar as condições de possibilidade da imagem na consciência, que seria a doadora do sentido” (FRONCKOWIAK, 2013, p. 41). Ao contrário, na poética bachelardiana, é o “mundo material que, apreendido como resistência, torna-se portador de imagens, pois constitui uma provocação ao imaginário” (BULCÃO, 2008, p. 28 apud FRONCKOWIAK, 2013, p. 41).

Não é do impulso que surge a imagem poética, Bachelard inclusive diz o contrário ao afirmar que a imagem poética não é um eco do passado, “é antes o inverso: com a

explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa de ecos e já não vemos em que profundezas esses ecos vão repercutir e morrer” (BACHELARD, 1988, p.2).

O contato com o poético nos expõe à possibilidade de nos entregarmos ao devaneio, reivindicando as palavras do ser poeta como se fossem nossas, porque são. Ao devanear, mesmo que por instantes, somos as imagens que **criamos**.

o homem do devaneio está em toda parte no seu mundo, num dentro que não tem fora. Não é à toa que se costuma dizer que o sonhador está imerso no seu devaneio. O mundo já não está diante dele. O eu não se opõe mais ao mundo. No devaneio já não existe não-eu. No devaneio o não já não tem função: tudo é acolhimento. (BACHELARD, 1988, p. 161).

Para a compreensão da profundidade do conceito de devaneio operante, é necessário que consideremos duas premissas fundamentais: primeiro, Bachelard, ao compreender que tudo que é referente ao homem é *logos*, delimita a imaginação poética ao exercício da palavra; segundo, como já mencionamos, refuta a possibilidade de que a imagem seja equivocadamente aproximada à ideia de figura, pois para o filósofo é um absurdo supor a imagem como uma mera reprodução da qualidade sensível de uma substância. Em suma, para Bachelard a imaginação,

inteiramente positiva e primária, deve, quanto ao tema das qualidades, defender o existencialismo de suas ilusões, o realismo de suas imagens, a própria novidade de suas variações. Assim, de acordo com nossas teses gerais, devemos colocar o *valor imaginário* da qualidade. Em outras palavras, a qualidade para nós é a ocasião de tão grandes valorizações que o valor passional da qualidade não tarda a suplantá-lo o conhecimento da qualidade. [...] Assim, ao abordar o problema do valor subjetivo das imagens da qualidade, devemos nos convencer de que o problema de sua significação deixa de ser o problema principal. O *valor da qualidade* está em nós verticalmente; ao contrário, a *significação* da qualidade está no contexto das sensações objetivas – horizontalmente. (BACHELARD, 1990, p. 6).

A citação acima, apesar de longa, fundamenta a ideia bachelardiana de que a imagem não está atrelada à percepção. Para Fronckowiak (2013) o excerto traz a possibilidade de compreendermos que “um dos maiores problemas pedagógicos relacionado à criação, ou criatividade, surge pela dificuldade em compreender a autonomia da imaginação criadora em relação à percepção” (FRONCKOWIAK, 2013, p. 43).

Entender que a percepção é na verdade comandada pela imaginação parece ser doloroso à forma escolar. Basta pensarmos a respeito da formação leitora e da pobreza

imaginária que a rodeia. A falta de estímulos se concentra tanto na mediocridade de algumas histórias “literárias”, que conseqüentemente suscitam imagens medíocres, quanto na abordagem proposta durante e depois da leitura (FRONCKOWIAK, 2013).

Como respaldo para esse argumento, trazemos a interpretação de Magda Soares (2004) acerca da escolarização da literatura infantil e juvenil e os rituais de leitura aos quais os alunos geralmente são submetidos ao longo dos anos em que frequentam a escola.

Segundo a autora, podemos interpretar as relações entre a escolarização dos textos literários como sendo uma conseqüência inevitável da apropriação, pela escola, da literatura. Na urgência de impor algum sentido que desencadeie um resultado, a escola acaba didatizando a literatura, fazendo com que ela sirva um propósito específico que não seja apenas a fruição literária.

Ao falarmos de escola, não há como fugirmos do termo escolarização. Mesmo que a sua utilização eventualmente remeta a um sentido pejorativo, não há como falarmos de escola sem termos a escolarização de conhecimento e saberes

o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2004, p. 20).

A grande diferença entre o aprendizado corporativo medieval e o aprendizado escolar difundido no mundo ocidental é justamente a revolução do *espaço* de ensino: os locais dispersos mantidos por professores independentes deu lugar à padronização de prédios que comportam salas de aula. Como conseqüência, e exigência, desse novo espaço, surge a necessidade de um *tempo* de ensino, uma vez que ao reunir os alunos em um mesmo espaço, a ideia de sistematizar o seu tempo se impõe, ideia que se materializa por meio da organização e do planejamento das atividades, culminando em um modo coletivo de ensinar e aprender (SOARES, 2004).

Assim, a escola se configura como uma instituição na qual o fluxo das tarefas e das ações é ordenado por procedimentos formalizados de ensino, organizando os alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema etc.). Essa categorização é fundamental

para que se estabeleça um tratamento escolar específico (horários, competências a adquirir, processos de avaliação e, portanto, de seleção etc.), e é esse processo de organização sistemática que chamamos de *escolarização*. Uma vez habitando a escola, a literatura, ao se tornar um “saber escolar”, tem dificuldade de se desvencilhar da escolarização. Nesse ambiente premeditado, não há espaço para o improvisado, para a experiência poética, e muito menos para a imaginação.

2.2 O texto dramático, o dizer e a formação leitora

OBERON – O que tu vires quando acordares, toma por teu verdadeiro amor. Ama-o e, por ele, fica lânguida. Seja ele um lince, um gato ou mesmo um urso. Leopardo ou javali de pelo eriçado que te apareça ante os olhos quando tu acordares, este será o teu querido. Acorda-te quando aproximar-se uma coisa assim repulsiva.

[Sai.]

Imaginemos o que seria de nós se não pudessemos ler a praga a qual Oberon, tomado pelo ciúme, roga à Titânia ao pingar em seus olhos um sumo capaz de fazê-la se apaixonar pela primeira criatura que cruzar seus olhos. Imaginemos se a única forma de manter contato com a poética de Shakespeare, aqui exposta em um extrato de *Sonho de uma noite de verão* (2001), fosse por meio de um espetáculo representado no palco de algum teatro. Quando pensamos em situações como essas, e tantas outras, percebemos a relevância da escrita na perpetuação de obras, pois, uma das funções por ela desempenhada é a de substituir a língua oral em circunstâncias nas quais a última se torna impraticável.

No entanto, muito antes de aprendermos a ler, seja isso na escola ou fora dela, nosso contato com histórias se concretiza a partir da experiência da oralidade que, de acordo com Mirna Spritzer (2005, p. 30), “é uma vivência corporal e sensível para aquele que diz e para aquele que ouve”. Portanto, se afirmar como sujeito é se envolver com narrativas, seja ao assumir a identidade de narrador ou de espectador nos afirmamos a partir do oral.

A valorização da voz e da escuta como uma cultura primordial, em geral, se desenvolve em um cenário à parte da escola, já que nesse lugar o que predomina é a necessidade de auxiliar os alunos a dominarem a leitura a partir da escrita, e ao fazer isso, muitas vezes, as implicações contidas na tradição oral passam despercebidas. Desse distanciamento da prática de *dizer* e *ouvir*, a realidade escolar que se descortina diante de nós evidencia a presença de alunos que mesmo subjugados ao “autoritarismo” da escrita, não a dominam e que quando postos em uma posição na qual a expressão oral de um texto se faz crucial, também não são bem sucedidos.

A substituição de uma cultura baseada na oralidade por uma cultura escrita se deu graças à criação de um sistema alfabético que, por meio de grafemas e fonemas, possibilitou a instauração de um meio de troca eficiente a partir do momento em que a escrita passou a imitar a oralidade, porém com uma vantagem: por seu caráter documental, a escrita, além de comunicar, perpetua aquilo que comunica.

Segundo Elie Bajard, em *Ler e dizer: compreensão do texto escrito* (2001), existem duas visões da escrita alfabética: pode-se ser sensível às relações que ela estabelece entre a língua escrita e a língua oral – como foi o caso de Saussure, mais interessado em reconhecer nos traços da escrita alguns vestígios da oralidade; mas também pode-se fazer o exercício contrário e ser mais sensível ao vigor autônomo do código escrito pelo fato de o alfabeto exigir um pequeno número de figuras gráficas e essa eficácia instituir a escrita como linguagem autônoma em relação a oral.

Desde a criação do alfabeto, a prática da leitura é associada à emissão sonora do texto. As concepções que podem ser observadas sobre a leitura através da história não se sucedem no tempo de maneira estanque. Na França, até a década de setenta, nos deparamos com a predominância do modelo oral de leitura, a “leitura em voz alta”. Esse conceito advém da leitura de textos sagrados que exigiam mais tempo e dedicação para que houvesse uma compreensão. Inicialmente, esses textos deveriam ser “vocalizados”, memorizados e depois retomados inúmeras vezes para serem compreendidos. Portanto, para compreender era necessário vocalizar (BAJARD, 2010).

No modelo citado acima, a aprendizagem da leitura se dá a partir da convenção de signos escritos em signos orais, e em paralelo a essa “vocalização ruminante” que permite

extrair do texto a sua essência, existe o uso “convival” da leitura em voz alta – não se lê mais para si, mas sim para o outro.

Desde seu início, a escrita se configurou como a possibilidade de comunicar um texto escrito para uma pessoa que não sabe ler, ou não pode mais fazê-lo. Até o final do século XVIII, a leitura é uma atividade que se realiza na “escuta dos livros lidos e relidos em voz alta no seio da família, [na] memorização de textos ouvidos, decifráveis porque já conhecidos, ou [na] recitação daqueles que foram aprendidos de cor” (CHARTIER, 1987, p. 201 apud. BAJARD, 2010). A leitura em voz alta também desempenha outro papel: permite incentivar à criança o contato com a língua a partir de uma dimensão fonética, melhorando sua pronúncia.

No decorrer da história, com o passar do tempo, o comportamento do leitor vai se modificando e, como consequência, a “leitura em voz alta” cede espaço para outras práticas. Com o advento da imprensa, e a invenção do “codex”, que permitem que o olho do leitor percorra o texto com mais liberdade, a leitura começa a se tornar um encontro individual, e seu caráter vocal já não é predominante. Dessa forma, já é possível distinguir nos textos duas modalidades distintas de leitura: uma em voz alta, lenta, profundamente compreendida; a outra, muda, ansiosa, individual (BAJARD, 2010).

Bajard defende a ideia de que a partir do momento em que reconhecemos que existem *modalidades* distintas de leituras supõem-se que elas sejam designadas sem ambiguidades. Para isso, é necessário um vocabulário capaz de eleger um sentido preciso aos conceitos explicitados. A “leitura em voz alta” foi por muito tempo associada à recitação de textos aprendidos de cor, e é uma prática que exige do seu leitor uma dupla habilidade – leitura e dicção.

Se há duas atividades na ‘leitura em voz alta’, de um lado uma *leitura* e, de outro, uma *voz alta*, pode-se então identificar a primeira à leitura silenciosa, devendo-se então descrever a atividade em voz alta como algo diferente da leitura” (BAJARD, 2010, p. 50).

À “leitura em voz alta” é atribuída a virtude da convivência. Ao contrário da leitura silenciosa, que se configura como uma leitura para si, a leitura em voz alta é partilhável, ela comunica a emoção de seu emissor e, por isso, expõe o gosto pela leitura, conduzindo a

criança ao prazer de se entregar a um texto. Bajard cristaliza essa relação de amor com a leitura por meio das palavras de Ferdinand Buisson ao dizer que:

Olhos que brilham ou que se abaixam, escondendo uma lágrima, o silêncio que se faz mais intenso em torno do leitor, dedos que param inconscientemente no meio da obra começada. Eis aí a verdadeira leitura que faz bem, que é um laço na família, na sociedade, que aproxima as idades, que anima o lar (CHARTIER; HEBRARD, 1989 apud BAJARD, 2010, p. 50)

Sendo assim, ao pensarmos na leitura quando praticada dentro da sala de aula, inferimos que o professor pode ser um personagem relevante diante do ato de comunicar essa emoção, encarar a ação de ler [em voz alta] como uma oportunidade de colocar-se em sintonia com os sentimentos expressos pelo autor.

Em conjunto com essa percepção que olha com carinho para a relação entre autor-leitor, desenvolve-se uma comunicação que ultrapassa o caráter linguístico e se estabelece tanto entre aquele que pronuncia o texto e seus ouvintes, quanto entre os próprios ouvintes. “A leitura que envolve convivência funciona como cimento social” (BAJARD, 2010, p. 51).

Ao discorrer a respeito da leitura para si e da leitura para outro, Bajard menciona o surgimento de um novo ângulo nos textos de Edmond Beaume e de Eveline Charmeux. O primeiro resgata os conceitos ler para si/ler para os outros, precisando o lugar da emissão sonora em relação à compreensão: “inicialmente uma leitura silenciosa para si, produtora de sentido e não de voz, em seguida uma produção vocal que traduz a leitura para o outro” (BEAUME, 1986 apud BAJARD, 2010, p. 51). Portanto, as práticas de ler para si e ler para os outros desempenham funções distintas – ler para si diz respeito à compreensão, enquanto que ler para os outros está relacionado com a emissão. Em nosso trajeto nos deparamos com Érika, precisou, no silêncio de si mesma, compreender o que estava lendo para só então compartilhar sua emissão.

Já o deslocamento de ponto de vista, no que concerne os textos de Charmeux, aponta para a distinção de duas emissões vocais: uma é chamada de *oralização* – termo que designa a emissão vocal que nasce da decifração, chamada de “silabação hesitante”, por Jean Hebrard, e é anterior à produção de sentido, um fator que dificulta a aprendizagem pois conduz o aprendiz a uma verdadeira “cegueira ortográfica”; a outra emissão vocal é a

leitura em voz alta – definida como uma atividade de *transmissão* da leitura e não como atividade de leitura. Portanto, na medida em que ela não é caracterizável como uma atividade de leitura, não pode ser definida a partir de uma das modalidades, pois, apesar de se apoiar na leitura, é exterior a ela.

Apesar de o termo *leitura em voz alta* ainda ser conservado, Charmeux é a primeira teórica a considerar que essa ação se trata de uma transmissão oral a partir de um texto escrito. Segundo ela, essa comunicação se efetiva pela voz, pelo ritmo do texto, pelo canto. “É a revanche da voz ao vivo, sobre a letra morta” (CHARTIER, 1987, p. 261 apud. BAJARD, 2010, p. 52).

A voz e o gesto são capazes de transformar o que antes, no texto escrito, era significado por meio do visual em uma significação audiovisual que se vincula a diversas linguagens. O texto, outrora condenado à estática da página, assume uma corporeidade possante, movimentando-se com potência por meio do corpo e da voz daquele que o diz. Esse envolvimento corpóreo com o texto seria o limiar do teatro, a linha tênue que diferencia o bradar de declamações teatralizadas e a comunicação controlada do sentido.

Portanto, a história da “leitura em voz alta” é, na verdade, a história de um deslocamento, pois a ênfase, antes colocada no encontro com o texto, é transferida para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação (BAJARD, 2010).

Como já mencionamos, a associação entre o teatro e a leitura sempre foi recorrente. Em meados do século XIX, a crítica literária acreditava que o significado se encontrava apenas no texto, e que somente através dele as ideias do autor poderiam ser acessadas. Essa forma de conceber a leitura colocava sob o leitor a responsabilidade de reencontrar o significado explicitado pelo autor de determinada obra literária. No caso dos textos teatrais, entre as histórias e os ouvintes, se interpunha a figura do ator, cuja incumbência era a de se tornar transparente perante a transmissão do significado do texto. “A voz deveria apenas fornecer um acabamento ao texto” (BAJARD, 2010, p. 55).

Era na literatura que residia a essência da obra teatral, pois considerava-se ainda que o êxito do espetáculo estava subordinado apenas ao texto. Essa visão só foi problematizada, no final do século XIX, por André Antoine que, em 1887, fundou o Théâtre-Libre. A partir desse momento, aquele que antes precisava invisibilizar seu corpo

e sua voz, utilizando-os como ferramenta de transmissão de um texto, pôde dar vazão às urgências corpóreas estabelecidas no encontro com a leitura. Ao contrário do que era estabelecido antes, o texto não encerrava mais o significado em uma linearidade a ser desenrolada, mas sim abrigava um sentido que deveria ser construído através do encontro singular com o leitor.

Ao submeter o texto às necessidades da encenação, o teatro conquista um espaço que até então pertencia exclusivamente à literatura. Quando o corpo e a voz passam a dividir o protagonismo com as histórias encenadas, não é mais a literatura que brilha, mas sim a teatralidade.

Para pensarmos a respeito do lugar que, hoje, o discurso teatral ocupa, é necessário que façamos um exercício mental. Resgatemos outra cena famosa de Shakespeare, extraída da peça *Romeo e Julieta* (2011, p. 47), na qual Julieta que, de sua sacada, ao contemplar a lua cheia, clama por Romeu ao dizer as famosas palavras “Romeo... Ah Romeo... Porque és tu Romeo”. Agora, imaginemos essa fala, a qual temos acesso por meio do texto escrito, sendo dita, ressoando em nossos ouvidos. Para que essa representação se torne crível, é necessário que haja verossimilhança, e a veracidade é um valor instituído tanto pela atriz, que nesse instante deixa-se confundir com a personagem, quanto pelo espectador que, apesar de saber que não se trata de Julieta, deixa-se “enganar”.

O sucesso do “faz de conta” implica que ambos, atores e plateia, entrem em um jogo. Para que as palavras, sejam elas de amor ou de ódio, sejam proferidas de maneira convincente, o responsável por dizê-las precisa assumi-las. Como consequência, é necessário aceitar que os ouvintes identifiquem temporariamente o corpo e a voz da pessoa como se fossem o mesmo corpo e a voz da personagem. Portanto, o jogo do ator se fundamenta no *dizer*, e essa atividade diferencia-se radicalmente da leitura (BAJARD, 2010).

No caso do teatro, a teatralidade se faz presente no momento em que os corpos, tanto dos atores/emissores, quanto dos espectadores/receptores, atuam ludicamente em um espaço em que a comunicação é instaurada a partir da interação com a linguagem visual e a sonora.

Durante sua representação, ao *dizer* o texto, o ator não está efetuando nenhuma leitura. Obviamente, aquilo que ele mostra à plateia é fruto de uma leitura prévia – isso, claro, em uma cultura letrada, como a nossa, pois os atores da época elisabetana, por exemplo, instauravam seu primeiro contato com o texto a partir da audição. As observações acerca da terminologia leitura silenciosa/leitura em voz alta nos encaminham à conclusão de que ambas são insatisfatórias. A “leitura em voz alta”, contraditória em seus termos, não é uma leitura, mas sim uma “transmissão da leitura”. Porém, o termo não pode ser aplicado ao ato de recitar, apesar de essa ser uma atividade de comunicação que se efetiva a partir do texto escrito.

Ao abordar a especificidade dessa atividade, Bajard propõem a substituição de “leitura em voz alta” pelo termo *dizer*, conferindo a ele o status de “uma atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em um texto oral” (BAJARD, 2010, p. 71). Segundo o autor, a palavra *dizer* está lexicalmente relacionada ao termo *dicção*, podendo ser empregada tanto como um verbo quanto como um substantivo

A proposta de reavaliar a terminologia faz com que o estabelecimento de conceitos seja pontualmente explicitado em nosso trabalho. Portanto, ao aderirmos às ideias de Bajard, entendemos que *oralizar* implica na identificação das palavras através da voz; *ler* configura-se como uma atividade de construção de sentido que se dá de forma silenciosa, a partir do significante gráfico; *dizer* é a atividade de comunicação vocal de um preexistente.

Em nossas oficinas, nos dedicamos em um momento inicial à leitura, tanto de poemas quanto de textos dramáticos, para ensaiarmos um *dizer*. Roubar o texto para si, ser capaz de, através da voz, do corpo, do gesto etc., reclamar a autoria do texto se faz necessário a partir do momento em que influencia na compreensão daquilo que lemos. Afinal de contas, não podemos *dizer* aquilo que não sabemos, pois quando um texto ainda não está internalizado ele é apenas *oralizado* e não *dito*.

O diálogo entre nosso estudo e a linha de pesquisa ao qual ele se relaciona é claro, porém o que propomos aqui é pensarmos se é possível desenvolver uma formação leitora estabelecida a partir do *dizer* ao investigar as relações e experiências decorrentes da combinação do texto dramático com o corpo e a voz.

Nosso envolvimento com o ambiente escolar, seja a partir da perspectiva docente ou da discente, muitas vezes presencia a articulação de questões que aproximam a aprendizagem da leitura a uma prática silenciosa, na qual o corpo não protagoniza as ações, mas sim é subjugado pelo espaço que o acomoda. Por isso, escolhemos esclarecer o norte de nossa pesquisa que, apesar de mirar na formação leitora, supera a ideia de que um leitor é construído por meio de silêncios estáticos, pois acreditamos que é a partir de uma interação corpórea, capaz de abrigar a escuta, que se dá o surgimento de um leitor passional.

A origem de questionamentos que não priorizam a efetividade do corpo e da voz durante a leitura como essenciais para um desenvolvimento da formação leitora eficiente pode remeter à experiência com os moldes de ensino por nós vivenciados, um formato que valoriza a **produção** ao enaltecer o protagonismo de **disciplinas** que são encaradas como um **estudo útil** em um futuro próximo. Neste cenário, a presença do teatro⁴ como uma mobilização ativa, capaz de influenciar a percepção dos alunos com relação ao texto e à escrita, em muitos momentos angaria uma atenção secundária, uma vez que sua presença na escola pode ser associada a uma atividade recreativa ou com propósito acadêmico, e não a uma experiência lúdica (HUIZINGA, 1999), e por isso, tensa e compenetrada, capaz de interferir, de maneira direta, na relação entre o aluno e a leitura.

Nossas oficinas com os alunos do sétimo ano mostraram o quão difícil é para a escola encontrar em sua forma espaço e tempo para desenvolver experiências como as que nos propusemos, especialmente se tratando de teatro – o gênero que quando aparece na escola não raramente tem suas particularidades apagadas, tornando-se uma narrativa e não uma possibilidade de encenação.

Como mostraremos no capítulo a seguir, o envolvimento mudo com a linguagem resulta em um vínculo precário com a leitura, e essa prática marca os alunos que participaram dessa pesquisa. Embora todos sejam capazes de decodificar palavras, a exigência de autorizar que o texto seja compartilhado pela voz afeta a oralização, fazendo com que um dizer se mostre mais longe de ser “alcançado”. Portanto, o triste cenário que

⁴ Em especial no que diz respeito ao teatro a partir de uma concepção de experiência com o texto – como propomos em nosso estudo.

encontramos em nossa pesquisa empírica nos mostrou as dificuldades de utilizarmos um texto que exige do aluno aquilo que a voz e o corpo ainda não podem oferecer. Em contraponto, é possível perceber o vigor com que todos se entregam à expectativa de se afirmar por meio de um dizer.

Por esse motivo, é necessário esclarecermos que nos propomos a *viver poeticamente* o texto dramático, encarando-o como uma experiência e não apenas como possibilidade de espetáculo. Nossa concepção de teatro como convivência e compartilhamento se aproxima muito da exposta por Jerzy Grotowski, na obra *Em busca de um teatro pobre* (1987), ao concebermos o teatro como um encontro.

A essência do teatro é um encontro. O homem que realiza um ato de auto-revelação é, por assim dizer, o que estabelece contato consigo mesmo. Quer dizer, um extremo confronto, sincero, disciplinado, preciso e total – não apenas um confronto com seus pensamentos, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde os seus instintos e seu inconsciente até o seu estado mais lúcido. (GROTOWSKI, 1987, p. 48-49)

De acordo com o autor, o teatro também é um encontro entre pessoas criativas que se defrontam uns com os outros e com o texto. Assim sendo, nossa pesquisa se dedica a esse “encontro”, a essa *experiência*.

3. Compartilhando vivências poéticas



É comum em trabalhos acadêmicos (artigos, capítulos, monografias, dissertações ou teses), que apresentem vivências com coletivos – sejam eles institucionais ou não – que a primeira indicação relevante seja a de descrever o espaço onde as coisas aconteceram. Nossa intenção de perseguir e dar a ver a experiência poética nos faz escolher expor, inicialmente, as pessoas que compõem essa narrativa para só então relatarmos o espaço do qual dispúnhamos para a realização de nossas oficinas.

São muitas as vozes que permeiam essa escrita, algumas serão ouvidas nas próximas páginas, através de vídeos que registram nosso deleite, e também dificuldade, ao nos envolvermos com o texto dramático; outras transparecem intimidadas com a possibilidade de desafiar o corpo e a voz frente a um texto (e uma possível plateia); como contraponto, também temos as que se mostraram íntimas e desenvoltas diante da oportunidade de se libertarem dos silêncios a elas impostos. Em meio a essa miscelânea, temos nosso grupo de leituras dramáticas, composto por, em sua maioria, quinze alunos (quatro meninos e onze meninas) de duas turmas do sétimo ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus, no município de Santa Cruz do Sul/RS.

O número de participantes mudava a cada oficina, sendo difícil contabilizar exatamente o total de vozes que se deixavam ouvir durante os encontros, e a dinâmica que regeu a organização do grupo se deu de forma espontânea. Em princípio, fizemos uma *ação poética* em forma de convite para as duas turmas do sétimo ano. Além de explicarmos nossa intenção de experimentarmos a vocalização de textos dramáticos, promovemos uma oficina inicial que acolheu a possibilidade de lermos poesia.

Com o auxílio de fichas poéticas – poemas impressos e colados em uma cartona, junto com imagens que podem, ou não, tecer relações diretas com o poema – nosso primeiro contato com os alunos foi estabelecido por meio da confluência entre a oportunidade de criarmos um corte temporal na rotina escolar e a necessidade de nos traduzirmos em linguagem por meio de palavras e imagens incitadas nos poemas escolhidos.

A “ficha poética” concretiza a ideia de dar maior visibilidade à palavra, ao traço e à mancha em situações de pesquisa. Surgida durante a realização da pesquisa *Experiência*

poética e aprendizagem na infância, coordenada pelas professoras do Departamento de Educação, Sandra Richter, e pela professora do Departamento de Letras, Ângela Fronckowiak, as fichas se constituem a partir de um texto escrito, geralmente poema ou conto, ampliado e colado junto com uma imagem, como um cartaz que, posteriormente, é plastificado para aumentar a sua durabilidade (FRONCKOWIAK, 2013).

Vale a pena ressaltar que o efeito de uma ficha poética é imensurável se comparado com sua simplicidade (papel, cola e poesia) e desde que fui apresentada a elas, oportunidade que me foi dada a partir do PIBID Letras Português, as encaro como uma peça indispensável quando o que está em jogo é a experiência com poemas.

Fazemos questão de também deixar registrado que em exatamente **todas** as vezes que utilizamos fichas poéticas para estabelecer um elo entre um público e a oportunidade de nos divertirmos com a ludicidade contida na vocalização de poemas, tivemos um poema protagonista que saltou aos olhos e ressoou repetidas vezes em nossos ouvidos. Foi ele o poema *O pão que o diabo amassou*, de Capparelli, cuja ficha poética era sempre requisitada para vocalizações.

Figura 1: Exemplo de uma ficha poética



fonte 1: a autora

No encontro-convite, realizado aos alunos da escola Menino Deus, não foi diferente. Os versos “Baba, cospe na massa/e amassa.//Amassa, amassa e amassa/a massa [...]” predominaram e se repetiram algumas vezes, espalhando um entusiasmo típico de um poema de Capparelli.

Figura 2: Registro do convite feito aos alunos das turmas do sétimo ano



fonte: a autora

A oficina ocorreu no turno em que os alunos tinham aula, durante o período de Português, e tiveram a duração aproximada de uma hora e meia. O espaço disponibilizado pela escola para essa ação foi o auditório – uma sala ampla, que conta com um palco, um púlpito e cadeiras que, por não estarem fixadas ao chão, podem ser organizadas conforme a necessidade do evento comportado pelo espaço em questão. A partir dessa oficina, foram distribuídos termos e autorizações que explicavam, aos pais e responsáveis, o que estávamos nos propondo a viver com os adolescentes, pedindo seus assentimentos. Assim formamos um grupo com os interessados em participar das leituras de textos de teatro.

Localizada em um bairro periférico de Santa Cruz do Sul, a EMEF Menino Deus dispõe de um grande terreno que abriga dois prédios com salas de aula e de coordenação,

um auditório integrado a uma dessas construções, um ginásio coberto, duas quadras esportivas a céu aberto, um campo de futebol e praças de recreação.

A escola, que é conhecida como Caic – Centro de Atendimento Integral à Criança, iniciou suas atividades em 1995, no bairro então denominado Torrano. Além de ser uma escola de Ensino Fundamental, o complexo também integrava um posto de saúde e uma creche que, em 1999, deixaram de integrar o mesmo espaço, fazendo com que a escola passasse a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus.

Os CAICs foram um projeto educacional criado pelo governo de Fernando Collor de Mello, entre os anos de 1990 e 1992. O projeto teve inspiração em dois projetos anteriores: o Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira; e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizado por Darcy Ribeiro – ambos criados na década de 1980, durante a gestão de Leonel Brizola.

Apesar de entendermos que o problema com a educação é mais uma questão de concepção do que da construção física do ambiente escolar, o espaço do Menino Deus nos serve como um lembrete da fôrma a qual a educação atual está inserida.

No que concerne ao espaço dedicado ao auditório, a falha de planejamento é exposta primeiro pela presença de um banheiro ao lado da sala. Esse banheiro representa uma interrupção constante por conta de seus usuários – crianças dos primeiros anos – que não conseguem fechar a porta, ou a fecham com muita força, e pelo barulho incessante da descarga. Outro contratempo tem relação direta com uma das quadras de esportes que é localizada ao lado das janelas do auditório, tornando bem difícil a comunicação, e em especial a leitura, durante o horário do recreio ou no decorrer das aulas de Educação Física.

Porém, apesar das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar Menino Deus, é notável o empenho de sua coordenação docente e do corpo de funcionários para manter viva a escola. Poucas vezes presenciamos um sentimento de “casa” dentro de um ambiente educativo como o que lá testemunhamos. A paixão pela escola ultrapassa seus muros e se instala no bairro, onde é possível constatar um orgulho dos moradores ao mencionar o “Caique” – apelido dado à escola em decorrência de sua gênese, como expusemos em parágrafos anteriores. Essa admiração é contagiante, uma vez inserida

dentro do Menino Deus, já me sentia acolhida, especialmente pelos funcionários da limpeza e da secretaria, com quem mantínhamos um contato mais frequente durante as tardes de oficina.

Como já mencionado, a localização da escola se dá em meio a um bairro periférico cujo acesso à diversidade dos bens culturais, mais especificamente os materiais, se mostra adverso em decorrência da distância do centro urbano. A presença da violência fora das dependências da escola, que é uma constante, faz com que dentro dos muros do Caique um sentimento de proteção à criança e ao adolescente seja reforçado a partir da educação e de projetos sociais. Por isso, os alunos que participaram dessa pesquisa estavam inseridos em uma rotina que os ocupava com as mais variadas funções (dança, música, futebol etc), a fim de oferecer-lhes a possibilidade de se descobrirem e se desafiarem. Seguindo nesse sentido, as oficinas de leitura de textos dramáticos foram imediatamente bem recebidas pela comunidade escolar e pelos alunos, que puderam dedicar um dia de sua semana para mais alguma prática.

A escola generosamente reservou o espaço do auditório para que as oficinas pudessem ser realizadas e, com raras exceções, nas quais as datas de eventos do calendário escolar acabaram por coincidir com os dias e horários de nossas reuniões, sempre tivemos esse espaço à nossa disposição.

Embora não queiramos (e nem possamos) comparar o auditório da escola a um espaço construído essencialmente para que oficinas de leitura dramática fossem ministradas, o ambiente apresentava alguns problemas e desvantagens devido à sua localização. Como já argumentamos no início desse capítulo, em relação à estrutura dessa escola, assim como uma grande parte das escolas públicas, sua criação e distribuição espacial não segue uma lógica que promova a harmonia entre os diferentes ambientes, e suas necessidades, mas sim demonstra uma concepção de educação que só se reconhece a partir do racional e do técnico. Portanto, acredita-se que o espaço oferecido dá conta de EDUCAR.

Contrariando a noção de que o tempo pode discorrer a favor da contemplação, presenciamos a leitura não como uma experiência, mas como um processo mecânico, que exige apenas repetição, cuja eficácia precisa ser comprovada, seja por meio de questões

dissertativas, fichas de leituras ou da manifestação da “leitura em voz alta” – que muitas vezes, por fazer parte de um hábito avaliativo que dificilmente é questionado, não leva em consideração a qualidade da leitura exposta, pois se contenta com o simples fato de a tarefa ter sido completada.

É de comum acordo que a atenção dedicada pelas autoridades responsáveis ao espaço educacional reside sobretudo na ação de *medir* a qualidade de ensino a partir da aplicação de provas, avaliações e pesquisas que acabam expondo o quão frágil se configura o sistema educacional contemporâneo e o quão desamparados se encontram os sujeitos que habitam esse espaço. Em meio a dados que propagam a inabilidade dos jovens de acompanhar as metas traçadas pelo governo, e que levantam fortes suspeitas a respeito do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, podemos observar a discrepância entre os objetivos intuídos a partir dos parâmetros curriculares e o que realmente está ao alcance dos profissionais da educação.

A partir dos resultados extraídos da divulgação das notas do IDEB⁵, passa-se a associar a aparente incapacidade da escola de atingir a meta estabelecida (06 pontos) a uma noção que custa caro à educação: o fracasso escolar. No eixo dessa derrota, encontra-se a dificultosa relação entre a leitura e a escrita, apontadas como o maior desafio a ser vencido, que acaba por descortinar um contexto no qual a desvalorização da prática leitora como ação social é uma realidade.

Da necessidade de reparar os índices que se estabelecem abaixo da média tida como satisfatória, observamos a criação de programas que fomentam a leitura e a distribuição de livros entre as comunidades escolares⁶. Porém, salvo algumas exceções, esses programas, e suas promessas, esbarram em problemas cuja origem reside em fatores que extrapolam os objetivos estabelecidos, e que vão desde a estrutura do pensamento contemporâneo sobre a função do ambiente escolar até a organização lógica, temporal e espacial dos ambientes dos quais os alunos dispõem.

⁵ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Informações disponíveis em <<http://ideb.inep.gov.br>>.

⁶ Podemos citar como um dos exemplos o Programa nacional biblioteca da escola. Informações disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>

Na prática, salvo algumas exceções, a lógica de organização de tempos, espaços e ações nos ambientes educativos nem sempre se mostra produtiva para a construção de um pensamento investigativo e curioso no que tange à produção escrita e à seleção de leituras de textos, inclusive literários, mesmo depois de – no mínimo – 11 longos anos de escolarização. Na prática, repito, o comum é *ouvir mais queixas sobre o que os alunos ainda não são* em termos de compreensão, interpretação e leitura e mensurar seus fracassos na relação direta com suas habilidades – na verdade inabilidades – com a linguagem escrita. (FRONCKOWIAK, 2013, p. 31, grifos do autor).

Embora a discussão das instâncias políticas responsáveis por orientar a maneira com que a leitura deve se desenvolver nas escolas não seja o foco de nossa pesquisa, entendemos que é de suma importância nos questionarmos a respeito do tratamento destinado a essa prática, tida muitas vezes como redentora e emancipatória e, por isso, estimada e supervalorizada, uma vez que durante os meses em que desenvolvemos nossa pesquisa, e nossas leituras, a relação estabelecida entre nossos alunos e os textos vividos era fortemente demarcada pelas dificuldades provenientes de uma exposição rasteira à experiência de oralizar textos.

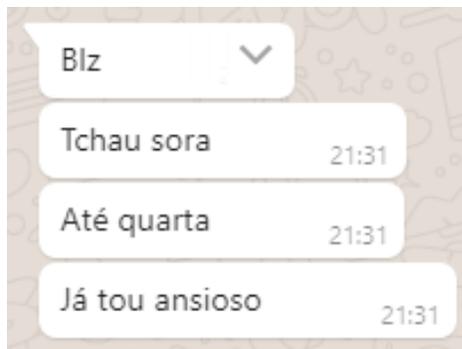
No que concerne a vivência literária dentro da sala de aula, a relação estabelecida entre ela e os participantes de nossas oficinas, segundo seus próprios relatos, era alicerçada a partir da avaliação. Embora nenhum deles questionasse a importância da leitura durante as aulas de Português, reconhecendo seu mérito, mesmo sem conseguir apontar os motivos, a grande maioria afirmou que lia para os colegas apenas para receber uma “nota” e que não havia, até então, cogitado a *ação* de ler como oportunidade de partilha de vozes.

Os relatos feitos nos primeiros encontros denunciavam que o espaço responsável por acolher a leitura, e todo o fascínio que a experiência de *viver* uma obra pode acarretar, na verdade, se configurava como um ambiente engessado, no qual desde a sua organização física – composta por classes e cadeiras organizadas em uma espécie de “fila indiana” – até o desenrolar da aula encerravam a possibilidade de que corpo e voz fossem os protagonistas das ações⁷.

⁷ Ao replicar o relato dos alunos, queremos deixar claro que não há nenhuma intenção de julgarmos, ou avaliarmos, o desempenho do professor responsável pelas turmas e nem a escola em que fomos acolhidas. O professor titular das duas turmas de sétimo ano se mostrou extremamente gentil e comovido com a pesquisa. Estamos questionando, justamente, a concepção de espaço escolar que permeia a educação

Em contrapartida ao terrível cenário desenhado pela baixa “produtividade” relacionada à leitura e à escrita, em nossas oficinas os alunos se mostravam abertos e ansiosos pelo convívio poético estabelecido com base na promessa de que às quartas-feiras, das 13h30 às 16h30, eles teriam à sua disposição algo que lhes custava caro: tempo. Durante as quartas-feiras, a sineta – com o seu soar clássico de fábrica, ordenando as ações dos corpos que perambulavam pelas salas e corredores – não exercia nenhum poder dentro do auditório da escola, e isso, para nós, era *m-á-g-i-c-o*.

Figura 3: Mensagem enviada por um aluno em 04.10.2018



Fonte: a autora

Ao acompanharmos as relações entre a experiência e a linguagem, nossa exposição apoia-se em um pressuposto: o ser humano não somente tem a palavra, mas ele a é enquanto linguagem. A linguagem é uma forma de viver acontecimentos, de olhar subjetivamente o que nos afeta e o que já nos afetou, o que vivemos. Somado a isso, observamos como a formação leitora é prejudicada ao ser inserida em um molde escolar no qual a voz e o corpo são constantemente anulados para servirem a um propósito pedagógico que sucumbe a um ritmo nada poético, um ritmo de produção e não de ação, de resultados e não de vivências.

A intenção desse capítulo é a de evidenciar como uma relação escolarizada com a leitura acaba, muitas vezes, repelindo a urgência dos estudantes de se colocarem em voz por não conceberem o texto como potência para que o corpo *aja* frente a um dizer que

brasileira. Para mais detalhes acerca desse quesito, sugerimos a leitura da tese *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*, de Ângela Cogo Fronckowiak.

pode ter sua autoria reclamada a partir da vocalização. Não estamos aqui para *medir*, *avaliar* ou *rotular* as experiências que tivemos com os alunos durante os meses em que ocorreram as oficinas – afinal de contas, são *vivências*, não podem ser simplificadas por concepções genéricas. Nossa disposição se encaminha para uma urgência em *compartilhar*, *questionar* e *refletir* a respeito das consequências do dizer em relação à leitura, e da necessidade de fazermos do ambiente escolar um local que abrigue o poético e suas diversas manifestações.

De acordo com o que viemos afirmando, há uma certa dificuldade (e teimosia) em mantermos um discurso científico ao falarmos dos sujeitos que se dedicaram a fazer esse projeto acontecer. Minha experiência com a docência me faz cada vez menos impessoal, tornando impossível não falar dos meus **alunos-amigos** com a mesma atenção e carinho que lhes dediquei durante os oito meses que estivemos juntos em 2018.

Em seguida, na próxima seção, explicitaremos, por meio de relatos densos, a forma como as oficinas foram organizadas e desenvolvidas durante os meses em que atuamos na escola. O andamento de nossas oficinas e do compartilhamento de textos, não apenas do gênero dramático, será apresentado por meio de vídeos ao longo do corpo do texto. Na intenção de facilitar a leitura, sem romper a harmonia entre o que dissertamos e os vídeos disponibilizados, optamos por hospedá-los em uma plataforma online⁸, cujo acesso será possível através do sistema QR Code. Para que o leitor tenha acesso aos vídeos, é necessário que faça o download, no seu celular, de algum aplicativo que leia o QR Code – sugerimos o aplicativo QR & Barcode⁹.

3.1 *Shakespeare em sala de aula*

Originada a partir da palavra grega *aulé*, que por sua vez significa um espaço aberto a discussões, geralmente se referindo aos grandes pátios das residências, nos quais as pessoas se reuniam para discutir ideias, sem uma função específica, a sala de aula

⁸ youtube.com

⁹ Disponível na Google Play Store.

conserva algo de cerimonial, um cárcere e um refúgio que pode ser preenchido com qualquer coisa.

Ao considerarmos a evolução do significado de aula, juntamente com seu espaço de acontecimentos, a partir de um estudo de María Zambrano (2011), podemos falar de diferentes cenários educativos que ultrapassam o espaço delimitado por muros: a biblioteca, o museu, o laboratório de ciências, o pátio do colégio à sombra das árvores, o passeio pelas ruas e parques, a ida ao cinema, a aula virtual etc. Essa ideia dinamiza e amplia o sentido dado ao espaço educativo ao qual nos referimos, uma vez que nossa atuação não se restringe ao que tradicionalmente entendemos por sala de aula – um lugar cercado por quatro paredes, no qual a rotina e a organização escolar ditam o ritmo –, mas sim a um espaço cuja organização é orientada a partir de uma regra própria, em um horário e rotina à parte e que, mesmo quando realizadas dentro da sala de aula, não assimilam as características já ditadas.

Em nossa trajetória, é crucial concebermos a sala de aula não somente como um espaço material, mas também como uma experiência humana para a atuação de seus protagonistas: os alunos. Também é de extrema importância estendermos aos alunos a oportunidade da descoberta a partir da palavra, uma vez que, como seres em linguagem, nos é impossível conviver com o inominável.

Na esfera escolar, o contato que temos com a palavra é intenso e instigante. Primeiro, nos apresentam as letras e seus respectivos sons; depois, aprendemos que, sozinhas, as letras não possuem sentido, então somos instigados a uni-las para formarmos sílabas que formarão palavras. Em seguida, na ânsia de criarmos imagens, não nos contentamos apenas com as palavras, damos voz às frases para, enfim, assumirmos a autonomia dos enunciados, autonomia que pode estar presente na escrita, na leitura e no dizer.

Porém, apesar do longo caminho que percorremos na presença da palavra, o domínio total sobre ela muitas vezes se mostra penoso, expondo o quão difícil é para um aluno deixar que a voz tome posse do texto, já que, em boa parte de sua trajetória pela escola, a leitura é associada ao aprisionamento do corpo e da voz.

De maneira geral, a organização do espaço da escola, em especial a forma como são organizadas as salas de aula, não valoriza a vocalização, a partir do momento em que encoraja seus alunos a reproduzirem um comportamento silencioso, configurando a leitura como um ato mudo. Portanto, quando encarada como uma atitude afônica, a leitura de um texto dramático, ou poético, por exemplo, exclui por completo a possibilidade de corpo e voz agirem e ressignificarem o escrito, afastando-se quase que por completo da intenção desses textos.

Tendo a ferramenta da palavra como principal instrumento, e conhecendo o deleite que é, por meio do corpo e da voz, possuí-la, abocanhá-la e proferi-la, decidimos expor sua potência ao exemplificarmos um dos primeiros desafios lançados aos alunos das oficinas. Em nosso primeiro encontro, deveríamos nos apresentar com apenas uma palavra. Uma única palavra que fosse capaz de se aproximar, mesmo que de maneira remota, daquilo que acreditamos ser. Um exercício sem compromissos concretos, apenas uma oportunidade de refletirmos a respeito do poder do verbo, uma simples *palavração*. Para fazer companhia à palavra, deveríamos dividir com o grupo algum poema do qual gostássemos. Esse poema poderia ser retirado de uma das fichas poéticas, que nos acompanharam por algumas oficinas, ou poderia ser algum poema que soubéssemos de cor(ação), enfim, alguma manifestação que estivéssemos dispostos a compartilhar.

A execução dessa proposta se mostrou, aos alunos e a mim, mais dificultosa do que havíamos planejado. Nesse momento, descobrimos como é complexo para um ser dotado de linguagem escolher apenas uma palavra que represente a imensidão de sua identidade. Concomitante a esse exercício de se pôr em palavra, pudemos perceber o quão intimidador é para crianças em convívio escolar se mostrarem tanto para estranhos quanto para seus próprios colegas. A maneira tímida, com a qual os alunos foram se rendendo ao exercício proposto, sugeriu que, apesar de estarmos em um ambiente que nos convidava a evadir a rotina da lógica, estarmos dispostos a vivenciar o poético pode ser, em alguns momentos, embaraçoso.

Também, a partir da exposição desse exercício, pudemos perceber que a amorosidade e a gentileza eram um *valor* presente entre os alunos, constantemente citado nas palavras escolhidas, embora em muitos momentos durante a oficina, e em oficinas

posteriores, ficasse claro que havia uma contradição entre o significado do que eles haviam exposto por meio da palavração e suas atitudes. Como exemplo, citamos Wesley¹⁰, cuja palavra escolhida foi “carinhoso” (ANEXO 1), mas que, em muitas situações, especialmente durante os primeiros meses de convívio, se mostrava impaciente diante das dificuldades de seus colegas de pesquisa.

Aprender a observar o sujeito em sua complexidade foi um dos desafios dessa pesquisa, porque sua “cientificidade”, por acolher o poético dos convívios e trocas, assume que a imparcialidade (ou a técnica exclusivamente racional) é impossível. Nesse sentido, me alegra entender agora, enquanto também me exponho a um exercício de palavração ao escrever nossa experiência, que a conduta amigável e subjetiva mantida por mim ao longo das oficinas me fez capaz de notar o quanto os alunos, ao se envolverem com a nossa proposta, e com a leitura, puderam se descobrir. Como será exposto ao longo do texto, o Wesley do começo, impaciente diante da dificuldade de seus colegas, diverge completamente do Wesley do final da pesquisa, esse sim, carinhoso e generoso, pôde entender a necessidade e a beleza do coletivo.

Uma postura generosa também me fez capaz de perceber Érica, outra personagem relevante à narrativa desse encontro em especial, uma vez que, sem titubear, foi uma das primeiras a rabiscar no papel o seu manifesto. Diferente de outros colegas, Érica foi precisa ao levantar sua folha e mostrar para todos no círculo que a palavra que melhor poderia lhe (re)apresentar era “burra” (ANEXO 2). A certeza se fez presente também no momento de defender sua escolha, de defender sua palavra e, simbolicamente, sua identidade. Aliás, a convicção naquele momento se mostrou uma prática comum para Érica, pois a rapidez e a facilidade com as quais escreveu sua palavra, também foram utilizadas no momento de apresentar Joice, sua melhor amiga – que não conseguia encontrar uma palavra que a representasse. Dessa vez, o rabisco rápido expunha a palavra “inteligente” (ANEXO 3), revelando sua capacidade de sustentar um olhar dócil ao próximo.

¹⁰ Uma vez que esse trabalho é o resultado de um convívio com pessoas que se permitiram viver o nosso propósito, e autorizaram, mediante termo assinado, o uso de sua imagem, optamos por expor os nomes reais daqueles que ajudaram a construir essa narrativa.

Érica é uma das protagonistas de nosso relato porque sua relação com a palavra “burra”, e com sua própria imagem, são importantes para o seu desenvolvimento ao longo de nossos encontros. Em princípio, apesar de participar de uma oficina de leitura dramática, ela se mantinha distante e quieta, reforçando, sempre que questionada se queria ler alguma coisa, que não gostava de ler na frente dos outros e que sua participação se resumia à oportunidade de conhecer novos autores e títulos para ler, sozinha, em silêncio, imóvel, em sua casa. Ao longo dos meses em que a exposição ao gênero dramático se tornou rotina, Érica, aos poucos, se abriu à possibilidade de viver o desconhecido e de deixar que sua voz ressoasse no auditório da escola.

Quanto aos poemas que eram apresentados junto com as palavras, novamente, pudemos testemunhar a força da poesia e o “descontrole” que ela instaura no ambiente. Como já havia acontecido, e como já fora relatado anteriormente, Caparelli foi uma das estrelas do encontro. A possibilidade de brincar com o som da palavra por meio da voz, e de criar imagens com os poemas, fez com que *O pão que o diabo amassou* fosse, novamente, recitado, mais de uma vez, pelos alunos e por mim. Outro poema de Caparelli que fiz questão de vocalizar foi *Minha cama*¹¹.

A urgência, e a necessidade, de por em voz um poema foi explicitada nesse momento. Assim como aconteceu com várias outras fichas poéticas, foi a partir da vocalização de *Minha cama* que os alunos se interessaram e passaram a interagir com o poema. O dizer das palavras “esfrega, esfrega e esfrega” fez com que alguns associassem o som da repetição à ação de se esfregar e, como consequência, surgiu a imagem do hipopótamo esfregando o corpo durante o banho na banheira. Após a revelação, pela voz, de que naquele poema havia movimento e ação, muitos alunos quiseram replicar a leitura a fim de dar vida, mais uma vez, ao mesmo poema que naquele momento se mostrava um poema “inédito”.

Como o texto dramático, o poema se descobre quando tem seus versos anunciados pelo vigor da voz, e experimentar esse acontecimento é de suma importância para que se

¹¹ Um hipopótamo na banheira/ molha sempre a casa inteira./ A água cai e se espalha/molha o chão e a toalha./ E o hipopótamo: nem ligo/ estou lavando o umbigo./ E lava e nunca sossega,/ esfrega, esfrega e esfrega/ a orelha, o peito, o nariz/ as costas das mãos, e diz:/ Agora vou dormir na lama/ pois é lá a minha cama!

estabeleça uma relação efetiva e sincera com a leitura. Nesse caso, ressaltamos a triste realidade das aulas de Português que utilizam textos poéticos com uma finalidade didática, privando os alunos do maravilhamento que a fruição proporciona.

Sabemos o quão ausente o texto dramático é em sala de aula, em especial quando, em uma situação como a nossa, a intenção é refletir sobre os desdobramentos do corpo em voz durante a leitura. Por se tratar de um gênero que também demanda uma abordagem que vai de encontro às práticas que presenciamos em sala de aula, a poesia, da mesma forma, é pouco explorada, no âmbito do poético, em sala de aula.

Para *usar* e abusar de poesia, é necessário que nos sintamos à vontade com os desafios que os versos podem nos proporcionar, é necessário fazer da poesia um hábito para que ela possa influenciar nossa percepção. Por esse motivo, escolhemos traçar inicialmente um caminho à margem do texto teatral, dando ênfase ao poético por meio da poesia, para só então adentrarmos no gênero pretendido desde o princípio.

Segundo relato dos próprios alunos, o contato com a poesia em sala de aula é constante. Porém, o ritmo das leituras, de todos os gêneros, infelizmente, sucumbe ao sistema e ao tempo escolar. Por esse motivo, a abordagem e a atenção dadas a um gênero tão fundamental no que diz respeito à consolidação da habilidade leitora, como é o caso da poesia, acaba se tornando pobre, não passando de uma mera reprodução em voz alta de palavras impressas.

Vídeo 1 - Alunos falam sobre sua rotina de leitura em sala de aula



fonte: a autora

Como é possível testemunhar no vídeo acima, na intenção de dar “vez” ao maior número de alunos possível, a fragmentação da leitura de um texto é uma prática comum

em sala de aula e reforça o estigma de que o importante é ler, sem se prender muito à qualidade da capacidade de leitura dos indivíduos¹².

Quando questionado sobre os poetas que conheciam ou gostavam, a grande maioria dos alunos citou nomes “clássicos”, cujo contato havia sido feito por meio das aulas de Português. Entre os poetas lembrados, Mario Quintana foi celebrado como um dos favoritos, mesmo sem conseguirem sinalizar o porquê dessa predileção. Portanto, em nosso segundo encontro, nos dedicamos à leitura de poetas novos e conhecidos e à descoberta de novos estilos de poesia.

Inicialmente, o plano seria ocupar, durante a segunda oficina, o espaço da biblioteca, a fim de expor aos alunos a outra face do lugar responsável por “aprisionar os livros”, aquela face que poucos conhecem, a face que desafia a ordem do silêncio e da mobilidade. Dessa forma, o plano se desenvolveu baseado na idealização de que os participantes do grupo de leitura me mostrariam a biblioteca e de que faríamos leituras descompromissadas, apenas para honrar o ócio naquela tarde específica. Porém, a exemplo da minha experiência como bolsista de iniciação à docência, mais uma vez a burocracia do regime escolar nos barrou. Ao irmos em busca da chave da biblioteca (sim, ela estava fechada), descobrimos que a pessoa responsável pelo espaço não estava na escola e que não existia uma cópia da chave, portanto não tínhamos como acessar o local.

Em resposta ao contratempo, o encontro foi realizado com alguns livros que eu havia levado de casa, e mesmo não tendo acesso à biblioteca, a oficina se concretizou, solidificando-se como um momento de troca devido ao fato de eu ter compartilhado com eles livros do meu gosto pessoal.

¹² Novamente, reiteramos que essa prática é comum e difundida de maneira natural no ambiente escolar, não se configurando apenas como um problema específico dessas turmas, desse professor em questão e, muito menos, apenas dessa escola.

Além de lermos e discutirmos sobre o que estava à mesa, também nos desafiamos a pensarmos a respeito do nosso corpo e da nossa voz durante o compartilhamento das leituras. As etapas que regeram esse encontro seguiram uma ordem simples, porém eficaz ao que se propunha: a apresentação dos livros por meio de um breve histórico dos autores e da situação das obras escolhidas na história da literatura; a leitura dos livros, a fim de conhecermos melhor o que habitava as páginas; e, por fim, a busca pela repercussão dos poemas lidos.

O momento responsável por contemplar o compartilhamento das leituras refletiu uma dificuldade que já havíamos constatado na oficina anterior. Apesar de estarem expostos há anos ao exercício da leitura, muitos alunos transpareceram dificuldades para ler. A origem da dificuldade e a sua gravidade variavam de acordo com o aluno. Eram parte do grupo tanto alunos que não subordinavam sua leitura às regras de pontuação, não respeitando a métrica dos poemas, quanto alunos que demonstravam sérios problemas para decodificar as palavras.

No vídeo a seguir, será exposto um exercício, na verdade uma das brincadeiras, que fizemos com os poemas. A proposta consistia em um dos alunos ler um poema e o outro ter de “dar vida” ao poema utilizando o corpo. Os protagonistas são Kauã, responsável por ler o poema, e Renan, incumbido de movimentar-se de acordo com os versos recitados. Ambos se mostraram, ao longo das oficinas, extremamente receptivos à leitura, seja de poemas ou de teatro. No entanto, eram os dois alunos que mais apresentavam dificuldades na hora de vocalizarem os textos.

Vídeo 2: Brincadeira com poema



fonte: a autora

De todos os poemas disponíveis, a dupla escolheu o “Áporo”, de Carlos Drummond de Andrade. No vídeo é possível ver o quanto a decodificação é penosa para Kauã, que se

sente preso na tentativa de entender as palavras, retardando a possibilidade de alcançar imagens poéticas. Expor a dificuldade de Kauã dessa forma se faz necessário na medida em que nos dispomos a discutir sobre o tratamento didático que a leitura recebe em sala de aula, e o quanto defasada essa prática pode ser. Experiências rasteiras com a literatura incutem nos leitores uma autonomia insuficiente, falsa, que impede o ser de se expressar através da linguagem, pois para ele ler é ainda uma tarefa que, por não estar automatizada, exige esforço, é um exercício que cansa, o qual lhe oferece pouco maravilhamento e compreensão.

A leitura de poemas também envolveu uma dinâmica que relacionava corpo-voz-tempo. Aos alunos foi-lhes dada a missão de percorrerem um pequeno trajeto no qual deveriam caminhar, dizer o poema e controlar o tempo do seu dizer. A proposta teve o favoritismo por parte dos alunos e em relação às outras atividades exercidas na oficina, ao permitir a oportunidade de produzirem movimentos, de deixarem que seus corpos e suas vozes comandassem o ritmo.

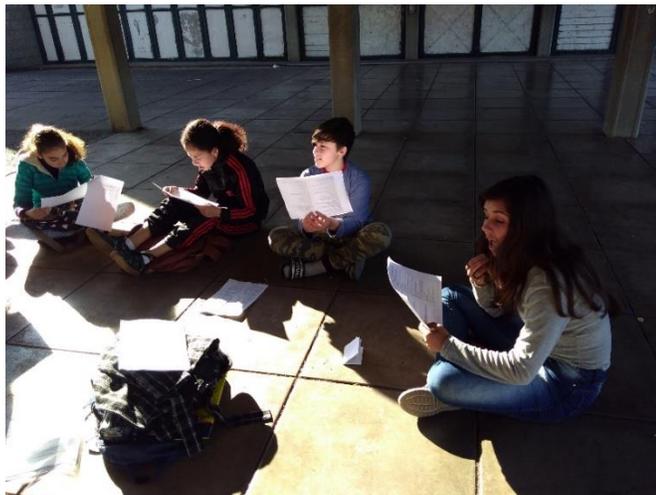
Vídeo 3: Brincadeira com o tempo e com o ritmo



fonte: a autora

Mesmo se identificando com a poesia, o grupo, desde o início, pedia por teatro. Eles queriam ler, viver e dar voz a outros personagens. Portanto, depois de inaugurarmos nossos encontros com poesia, finalmente havia chegado a hora de lermos um texto dramático. Segundo relato dos alunos, eles já haviam tido contado com algumas peças, porém as histórias haviam chegado a eles como uma narrativa – o que é comum na escola. Por isso, podemos dizer que nossas oficinas foram responsáveis por introduzi-los ao gênero teatral, e o mesmo cuidado que tivemos ao mostrar aos alunos a poesia antes do teatro, tivemos ao escolher uma peça que não fosse um dos clássicos de Shakespeare – para inaugurar esse momento, escolhemos *Pedro Malazarte e a arara gigante*, de Jorge Furtado.

Figura 6: Alunos lendo *Pedro Malazarte e a arara gigante*



fonte a autora

Figura 7: Alunos lendo *Pedro Malazarte e a arara gigante*



fonte: a autora

Como já mencionamos, poucas foram as vezes que não tivemos o auditório disponível para nossas oficinas, o encontro acima ilustra um desses dias. Nos instalamos no corredor que liga as quadras abertas ao ginásio desportivo. Essa dificuldade não influenciou de maneira negativa no desenrolar da oficina, ao contrário, os alunos se mostraram bem à vontade, mesmo que eventualmente tivessem de jogar com o corpo e com a voz diante de alunos que eventualmente passassem pelo corredor.

Assim como nas oficinas anteriores, a rotina de organização dos nossos encontros obedecia a uma única regra: a cada novo texto, boa parte do nosso tempo era dedicado à leitura, resolução de dúvidas e ao reconhecimento das ações contidas no texto, para só então nos aventurarmos em busca de um dizer.

O estranhamento frente a um texto marcado, que sugeria ações e emoções impressionou os alunos durante a primeira leitura em conjunto. De início, apesar das explicações e exemplos por mim cedidos, as marcas do texto mostraram-se uma adversidade, um fator capaz de complexificar a leitura a partir do momento que exigia a harmonia entre ela e o corpo em movimento.

Por conta do número de participantes na oficina, que extrapolava o número de personagens da peça, separamos os alunos em duplas – que foram organizadas levando em consideração a possibilidade de um aluno ajudar o outro durante a leitura. Por esse motivo, Wesley, que se mostrou um dos participantes com mais intimidade com a leitura, foi dupla de Julia – que, a exemplo dos alunos já citados, encontrava dificuldades com a fruição de sua leitura, porém em um nível menos severo do que Kauã. O vídeo a seguir apresenta o momento em que Julia entende, por meio das explicações de Wesley – o mesmo Wesley impaciente que cobrava dos colegas que acompanhassem o seu ritmo, o que a marcação “Janota olha para os lados” (FURTADO, 2009, p. 6) realmente implicava.

Vídeo 4: Alunos descobrem as marcações do texto



fonte: a autora

Acostumados a lerem narrativas, em princípio, muitos alunos estranharam a maneira como o texto “dirigia” suas leituras. Porém, após algumas tentativas, e algumas marcações no papel, o contratempo foi superado e o próximo desafio se formou na tentativa de encontrar um equilíbrio entre o gesto sugerido pelo texto e a naturalidade que ele exigia.

Após alguns esforços, conseguimos notar a maneira com que o texto, mesmo que timidamente, começou a ser dominado pelos alunos, resultando em uma leitura mais segura, enfatizando a interferência do corpo e da voz diante das peripécias de Malazarte.

Vídeo 5: Alunos dizendo o texto de Jorge Furtado



fonte: a autora

No extrato acima, observamos dois momentos distintos da leitura de uma mesma passagem, nos atentando a como um contato honesto e persistente frente a um texto que nos desafia influencia a forma como entregamos esse dizer ao público espectador.

A continuidade da leitura do livro em questão foi desenvolvida em meio a um hiato em nossas oficinas por conta das férias de inverno. Por esse motivo, propus aos alunos que, durante as semanas de folga, se desafiassem a ler repetidas vezes o texto a fim de apresentarem aos colegas sua leitura na primeira oficina de volta às aulas. Essa breve contextualização é de suma importância, pois esse momento revela a virada de Érica, a menina que escrevera para si mesma a palavra *burra*, a menina que, embora fazendo parte de um grupo de leituras dramáticas, não gostava de ler para os outros.

Em nosso primeiro encontro após as férias, por motivos pessoais, Érica não compareceu a nossa oficina – a qual nos dedicamos ao compartilhamento do “ensaio” feito durante as férias. Portanto, na segunda semana, quando Érica retornou ao nosso grupo, já havíamos encerrado a peça de Jorge Furtado para nos dedicar, finalmente, ao texto de Shakespeare. Porém o propósito de dizer de Érica foi superior ao nosso plano e ao próprio comportamento que ela vinha demonstrando nos encontros anteriores. Por vontade própria, ela pediu permissão para compartilhar com o grupo a leitura que fizera nas férias,

dividindo com todos não apenas o seu dizer, mas a descoberta de que a linguagem é uma das formas mais lindas de nos impormos.

Vídeo 6: Primeira leitura de Érica



fonte: a autora

Esse momento de exposição de Érica foi de suma importância para o seu desenvolvimento durante as oficinas posteriores. A partir dele, seria necessária uma nova palavração, pois “burra” já não era mais uma denominação que representava Érica.

Episódios como o citado, e outros que irão surgir, fizeram com que eu percebesse que a leitura, concebida como redentora pela instituição escolar, era também uma forma de opressão para aqueles que, pelos mais variados motivos, não se sentiam capazes de se auto afirmarem a partir dessa prática.

No momento em que avaliamos, com notas, conceitos, ou qualquer medida, a performance da leitura de um aluno – que muitas vezes é um sujeito cujas experiências com livros e literatura são superficiais, ou não extrapolam um contexto escolarizado – atestamos apenas sua habilidade ou inabilidade para a prática em questão, sem propor medidas que reparem os danos apontados, tornando a avaliação um tanto quanto ineficaz na medida em que não se apresentam contrapropostas para um problema já declarado (e atestado).

O ambiente que criamos para que os alunos experimentassem a força do dizer de um texto contrapunha a realidade vivida em sala de aula, já que ao longo das oficinas suas habilidades leitoras não estavam sendo medidas, muito menos avaliadas, mas sim *percebidas* e *compartilhadas*. Como consequência dessa postura por nós adotada, acompanhamos o desenvolvimento de alunos que, livres de julgamentos acerca de suas leituras, se dedicaram aos textos por simples vontade de se descobrirem em voz.

Da curiosidade a respeito de onde o peso do corpo em voz poderia levá-los surgiu um comprometimento com a ação de **ler** e **refletir** sobre a leitura executada. Ao

abordarmos Shakespeare, muitos alunos já haviam percebido que nossos encontros não se tratavam de montar uma peça, muito antes disso, envolviam uma preparação para que uma possível apresentação pudesse, posteriormente, ser considerada, e essa preparação exigia, além de paixão, muita repetição.

Esse discernimento, aos poucos, amadureceu e passou a ditar a ordem e o ritmo de nossos encontros. Os alunos que antes se mostravam relutantes diante da proposta de passarmos a primeira parte da oficina sentados em círculo, desenvolvendo nossas leituras – afinal, o que eles queriam era o palco! –, começaram a compreender a dimensão desse momento de troca e o quanto ele afetava suas performances. Portanto, foi assim, mais maduros, e pacientes, que tivemos nosso primeiro contato com William Shakespeare.

Figura 8: Alunos lendo Shakespeare



fonte: a autora

Desde o princípio nossos alunos sabiam que os encontros, em algum momento, desembocariam em um tal de Shakespeare. Embora eles ainda não houvessem lido nada

do autor, a partir do título das obras que levei para o encontro, eles acabaram admitindo já ter ouvido falar de algumas peças, especialmente *Romeo e Julieta*.

Após uma contextualização a respeito do bardo, de sua composição, em especial sobre a peça a qual em princípio nos dedicaríamos, e do espaço que a história do teatro o reservara, todos entenderam se tratar de “um cara meio importante”, segundo as palavras de Wesley, e se dedicaram a conhecerem seus versos. De imediato, a reação da maioria dos alunos foi de espanto com a linguagem utilizada – completamente divergente da prosa de Furtado – e ao lerem trechos de algumas peças, um certo pânico se instaurou no auditório. Essa foi a oportunidade que encontrei para relacionar a minha fala à adaptação que usaríamos.

Mesmo sendo um dos dramaturgos mais celebrados e replicado, dentro e fora dos palcos, admitimos que encontrar uma adaptação que preservasse em seu cerne a poética dos versos de Shakespeare se mostrou, naquele momento, impossível. Os fatores que impossibilitavam nossas buscas foram desde a dificuldade de acessarmos na biblioteca central da universidade títulos adaptados da peça em questão, quanto ao fato de que a grande maioria das adaptações feitas, apesar da ótima qualidade, insistiam em apagar do texto sua teatralidade, transformando-as em uma narrativa – o que reforça nosso argumento de que o gênero teatro muitas vezes é sabotado ao ser descaracterizado, assumindo um novo gênero como identidade.

Em meio a pesquisas *online*, encontramos o portal *Teatro na escola*¹³ responsável por compartilhar adaptações, e plano de uso dessas adaptações teatrais de peças famosas, incluindo algumas escritas por Shakespeare. Dentre todas as versões de *Sonho de uma noite de verão* por nós lidas, optamos pela adaptação feita por Janaína Russeff, por ser a que mais se aproximava do enredo da peça original – apesar de ter sua linguagem simplificada de maneira significativa quando comparada à prosa do dramaturgo inglês.

Após terem contato com as peças originais de Shakespeare, os alunos tiveram acesso à adaptação. Como já mencionamos, nesse momento, a ideia de que éramos um grupo de leituras e de que, por esse motivo, precisávamos em um primeiro momento

¹³ Disponível para acesso no site <http://www.teatronaescola.com/>

conhecermos o texto, já estava disseminada e maturada. Portanto, nos empenhamos em reconhecer o enredo e esclarecer as dúvidas de vocabulário e de pronúncia. Nesse sentido, a linguagem adaptada foi um facilitador, pois os alunos não demonstraram o medo inicialmente demonstrado ao lerem Shakespeare. Após completarmos essas etapas, nos dispomos de forma a realizarmos nossa primeira leitura compartilhada. Logo, designamos quem ficaria responsável por dar voz a qual personagem.

O encantamento com a peça e com a possibilidade de se desafiar a partir do texto nos traz à tona mais um ilustre personagem dessa narrativa: João. Visivelmente empenhado em levar sua leitura a sério, João mostrou-se empolgado com a oportunidade de, por meio de sua voz, bradar palavras que não suas. Para ele, as leituras eram uma espécie de jogo. Da euforia demonstrada por ele ao dividirmos os papéis, surgiu um novo título para a peça: “Sonho de uma noite de João”, como consequência do fato de que João fazia seu máximo para poder ler mais de um personagem, reclamando-o para si a cada vez que o nome de uma das personas era mencionado.

Figura 9: Primeiros contatos com a adaptação



fonte: a autora

A imagem acima ilustra um dos primeiros contatos que tivemos com a adaptação que nos acompanharia até o fim do ano. Antes de mencionarmos a leitura do grupo, gostaríamos de retomar um conceito já apresentado nesse trabalho, o espaço que a escola ofereceu para que as oficinas fossem realizadas. Como referimos, a localização do auditório expõe o quanto a organização espacial de nossas escolas não é planejada. Ao longo de nossas oficinas, sofríamos as mais distintas perturbações, sendo a mais grave o

sinal da escola que, além de alto, tinha uma duração extremamente perturbadora, forçando-nos em vários momentos a parar nossas leituras por ser impossível nos ouvirmos. Em uma das primeiras leituras que executamos, disponível no vídeo 7 abaixo, é possível perceber o quanto o sinal da troca de período atrapalhou o fluxo de nossa oficina:

Vídeo 7: Primeira leitura da adaptação de Shakespeare



fonte: a autora

A primeira leitura também deixa transparecer a falta de domínio do texto por parte dos alunos, o que é compreensível se tratando do primeiro momento em que partilhávamos as cenas. O momento exposto acima é de extrema importância, pois registra o início do desenvolvimento de todos, um dos primeiros momentos em que paramos para refletir sobre a relevância de impormos nossa voz sobre as palavras faladas. Contudo, o vídeo 8, já nos dá a ver em que medida as práticas de leitura, compreensão e discussão do texto, vocalização e exercício do *dizer* ampliaram a performance leitora do grupo:

Vídeo 8: Segunda leitura da adaptação de Shakespeare



fonte: a autora

Por conta dos registros em vídeos, podemos perceber que encontros como os que propomos influenciam no desenvolvimento da leitura dos alunos. Em um primeiro momento, esbarramos na dificuldade de não termos o texto internalizado, fazendo com que, no dizer, justamente por não ser ainda nosso, transparecesse insegurança e

dificuldade com algumas palavras. Porém, o culto ao tempo, uma das características de nossas oficinas, proporcionou, aos poucos, que todos se descobrissem a partir da linguagem ao se aproximarem da ideia de que repetir não significava fazer igual, ao contrário, repetir era uma forma de fazermos algo diferente.

Para exemplificar a urgência de experiências lúdicas, destacamos as ações de João que, ao longo de suas leituras, foi reivindicando para si a autoria do texto ao emprestar sua voz aos versos que remetiam a Shakespeare. No início, João apresentava algumas dificuldades com relação ao ritmo de sua leitura – as palavras que para ele eram desconhecidas, se mostravam como um empecilho e o afastavam de uma leitura fluente. Após passar algum tempo estudando o texto – tanto nos encontros quanto em casa –, ao perceber que no *dizer* de um texto habitava um desafio, João foi fisgado pela possibilidade do jogo.

O momento no qual podemos notar com maior clareza o desenvolvimento de João é a partir da cena em que os papéis para a peça que se desenrola dentro de *Sonho de uma noite de verão* são distribuídos. Ao dedicar sua voz ao personagem que queria interpretar todos os papéis da peça – a exemplo de si próprio – João se afirmou a partir de sua performance leitora:

Vídeo 9: Distribuição dos papéis da peça



fonte: a autora

A relação entre João e o texto (apelidado, como já comentamos anteriormente, de “Sonho de uma noite de João”, pelo fato de ele querer desempenhar a leitura de todas as personagens) é construída a partir de um processo de provocações que o impulsionam a lançar-se no desconhecido para experimentar a tensão lúdica. E nesse percurso, João utiliza o dizer como um meio para saciar-se. O jogo exerce sobre João um domínio absoluto ao instaurar, em meio ao caos do cotidiano, uma plenitude – mesmo que temporária e limitada. Como diz Huizinga (1999, p. 13) “o jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’,

‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia”.

Outro personagem que surge em meio às leituras desenvolvidas por nós é Kauã, o menino tímido com sérias dificuldades para ler e para se relacionar com os colegas. A presença de Kauã em nossas oficinas é extremamente incentivada por sua mãe que, como parte do grupo de funcionários da escola, fazia questão de acompanhar de perto o progresso de seu filho.

A exemplo de muitos outros alunos da escola, Kauã apresenta um ritmo próprio que comparado com o do grupo se mostrava lento de início. Um exemplo da dificuldade enfrentada por ele quando exposto a um texto está marcado nas diversas experiências vivenciadas, editadas no vídeo 9, a partir da frase “minha barba já está meio crescida” que, mesmo após muitas correções, continuava sendo lida por ele como “minha Bárbara já está meio crescida”. Porém, assim como os demais integrantes do grupo, Kauã também pode se reconhecer em linguagem e se expressar por meio de seu dizer. No vídeo a seguir, mostramos o momento em que ele, por vontade própria, decide levantar sua voz para dar veracidade ao protesto de sua personagem:

Vídeo 10: A experiência de Kauã



fonte: a autora

Também destacamos o quanto o processo de internalização do texto auxiliou João e Wesley a vivenciarem dois dos personagens para os quais o desenrolar do dizer se mostra mais saliente. A partir do momento em que se sentiu seguro, João optou por não ter mais em mãos o texto, demonstrando nitidamente que se lembrar de suas falas era uma espécie de desafio pessoal. Acompanhando essa atitude segura, seu ritmo de leitura também foi se modificando a partir do instante em que compreendia o peso de cada

palavra proferida e, por consequência, conseguia ordenar a velocidade e a entonação do que pretendia comunicar:

Vídeo 11: O processo de João e Wesley



fonte: a autora

Nossa pesquisa, desde o início, buscou refletir a respeito da implicação do corpo em voz com relação à leitura, porém, como pudemos testemunhar nos vídeos mostrados acima, pensarmos no corpo é extremamente conflitante quando temos em nossa frente o desafio de dominarmos a leitura. Por esse motivo, passamos a concentrar nossos esforços na busca por construir um *dizer*, postergando o pensamento a respeito da força que o corpo exerce na edificação de nossa performance.

Ao longo do ano de 2018, tivemos a oportunidade de experimentar o texto de Shakespeare a partir do convite que recebemos do Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, coordenado pelas professoras Ângela Fronckowiak e Sandra Richter, para nos apresentarmos no evento Encontros com a Poesia¹⁴, organizado a partir da Semana Nacional da Ciência e Tecnologia, que desafiou O clube de leitura da Escola de Educação Básica Educar-se, a E.E.E.M. José Mânica e a nós, representando a E.M.E.F. Menino Deus, a compartilharmos o que estávamos lendo.

Figura 10: Cartaz dos Encontros com a poesia

¹⁴ Evento de extensão, vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNISC, no qual escolas de educação básica da região, que aderem espontaneamente ao convite, aceitam trazer até a UNISC, universidade da cidade, suas experiências poéticas com a linguagem, usando para isso, inicialmente, seleções poéticas temáticas disponibilizadas pelo grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, e expondo-as por meio de performances do *dizer*, da dança, da música e do teatro.



fonte: a autora

A partir do convite, e a pedido dos alunos, que após levarem os livros de Shakespeare para casa haviam manifestado o desejo de continuar lendo-os, nos dedicamos à leitura e à apresentação de trechos de algumas peças de Shakespeare. Apesar do fato de nosso plano inicial contemplar apenas o envolvimento com a peça *Sonho de uma noite de verão*, abrimos mão da leitura que vínhamos fazendo e mergulhamos na prosa de Shakespeare – que não nos assustava mais. Os títulos escolhidos, também por eles, foram: *Macbeth*, *Julio Cesar*, *Otelo* e *A megera domada*.

Com a proposta de escolherem um momento na peça para apresentarem no dia do encontro, os alunos puderam levar os livros para casa para que, no próximo encontro, conversássemos a respeito do que havia chamado sua atenção. Já reunidos no auditório da escola, após algumas tentativas de leituras, em que todos os alunos leram todos os trechos selecionados a fim de decidirmos quem conquistaria os papeis, foi possível nos organizarmos e iniciarmos os ensaios.

Nossas experiências com os textos lidos até então já indicavam que, em princípio, o dizer dos trechos escolhidos não seria uma tarefa fácil, como não foi, porém todos já estavam envolvidos demais com o grupo para recusar a proposta que nos foi feita. Ao contrário, a chance de se mostrar diante de uma plateia se estabeleceu como um incentivo e como um “fechamento” para nossas atividades. Percebemos que as crianças envolvidas

em nosso projeto não queriam mais apenas viver o texto e descobrir seu dizer, queriam ser ouvidos, notados e aplaudidos.

O tempo que tivemos para nos dedicar à leitura dos trechos das peças de Shakespeare foi de duas semanas. Apesar de o prazo ser curto, todos compreenderam a seriedade do momento e decidimos reservar mais uma tarde da semana para as leituras. Portanto, os encontros que antes aconteciam uma vez por semana, nesse período, passaram a se desenrolar duas vezes por semana.

Larissa, Érica e Édina se dedicaram ao encontro das bruxas, no momento em que professam que Macbeth será rei, como vemos na figura 11 abaixo:

Figura 11: Larissa, Érica e Édina



fonte: a autora

Wesley, na companhia de Larissa, decidiram dar vida às palavras de Petruchio, no celebrado primeiro encontro com a megera:

Figura 12: Performance de Wesley e Larissa



fonte: a autora

João, após saber que o protagonista Otelo era um guerreiro mouro que havia sido enganado por um branco, reclamou para si o papel.

Figura 13: João dizendo um trecho de *Otelo*



fonte: a autora

E, por fim, Renan, o aluno cujo dizer se complexificou após sua apresentação nos Encontros com a Poesia, o que será exposto a seguir, decidiu ser Brutus:

Figura 14: Renan dizendo um trecho de *Júlio César*



fonte: a autora

O convite feito pelo Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem ao mesmo tempo em que exerceu uma força propulsora sobre alguns alunos, acabou por acuar àqueles que ainda habitavam sua insegurança por terem sua habilidade leitora posta à prova. Por esse motivo, o número de alunos que se comprometeu a “enfrentar” uma plateia diminuiu, concentrando-se nos personagens citados acima. Por duas semanas consecutivas, nos dedicamos aos novos papéis que deveríamos desempenhar. O desafio frente a um outro texto se instalou nas primeiras leituras, mas, após algumas tentativas, os alunos já se encontravam mais à vontade com os trechos que haviam escolhido¹⁵. A leitura exposta a seguir diz respeito ao ensaio de *A megera domada*, inicialmente desenvolvida por Larissa e Wesley:

¹⁵ O material empírico responsável por expor essas leituras é reduzido, porque cometi o equívoco de me dedicar a *experimentar* esse momento e acabei esquecendo de gravar todas as fases pelas quais passamos. Portanto, contamos apenas com alguns ensaios feitos no auditório da escola.

Vídeo 12: A leitura de Wesley e Larissa



fonte: a autora

Quando comparamos a primeira leitura, em especial se nos atentarmos a Larissa, podemos notar a diferença entre a leitura e o *dizer* – embora, no último momento apresentado em vídeo, ela ainda encontre dificuldades para pronunciar algumas palavras. O excerto acima mostra o momento em que, para nós, o compartilhamento do gênero dramático ultrapassou o status de teatro experiência e instaurou-se como possibilidade de performance, exigindo que o corpo acompanhasse as palavras expressadas.

Ao mencionarmos o recuo de alguns alunos frente ao desafio de se exporem a uma plateia, incluímos Larissa, Érica e Édina que, no dia do encontro na UNISC, não compareceram, embora tenham ensaiado durante as duas semanas e a universidade tenha disponibilizado um ônibus para trazer os alunos para o evento. Por esse motivo, a leitura no dia do encontro foi realizada por mim e por Wesley.

Também se apresentaram João e Renan, porém, assim como em relação à leitura de *A megera domada*, não temos registros dessa atuação dos estudantes, a única coisa que possuímos é a mensagem que João enviou para o grupo:

Figura 15: Mensagem enviada pelos alunos



fonte: a autora

Embora não tenhamos o registro, a performance de Renan reclama por um espaço nesse trabalho. Como já mencionamos, em nosso grupo havia uma disparidade com relação à habilidade leitora dos membros participantes e Renan, embora apresentasse dificuldades que exigissem uma atenção e um acompanhamento pedagógico – pensando em níveis de desempenho escolar – esteve sempre disposto a participar das oficinas e a se expor o que também deixava transparecer a alegria por se compreender em linguagem.

Na apresentação realizada nos Encontros com a Poesia, Renan demonstrou à plateia toda a insegurança e falta de controle de tom e ritmo que vínhamos superando nas reuniões organizadas no auditório da escola. O desafio de se mostrar diante de olhos estranhos e curiosos fez com que Renan não pudesse mostrar o seu melhor, deixando esvaecer todo o seu empenho em enfrentar suas dificuldades perante um texto. Porém, ao surgir uma segunda oportunidade de apresentar o mesmo texto, mas dessa vez na escola Menino Deus, Renan já não se prendia mais à figura do menino que havia, nas suas próprias palavras, “fracassado”. É por esse motivo que o extrato abaixo se faz tão importante, mesmo que qualquer comparação em vídeo, ou qualquer pretensão de descrever a performance de Renan não se faça suficiente. Assim que ele subiu ao palco e disse, sem desviar os olhos da plateia, o monólogo de Brutus, o grupo inteiro reconheceu que o nosso colega havia rompido com seus bloqueios:

Vídeo 13: Renan dizendo um trecho de *Júlio César*



fonte: a autora

A apresentação de Renan emocionou, e muito, sua professora que, com lágrimas nos olhos pediu para que ele, após o término das apresentações, rerepresentasse o texto, atestando a necessidade de garantirmos a voz, e suporte, aos alunos ao longo de seu desenvolvimento como seres leitores.

Outro momento de nossa apresentação à plateia da escola Menino Deus, o último que expomos aqui, se trata da segunda leitura que eu e Wesley fizemos do trecho de *A megera domada*. Ao contrário da primeira apresentação, no anfiteatro do memorial da UNISC, nessa segunda leitura Wesley se mostrou um pouco nervoso no início, chegando a travar no meio da cena.

Vídeo 14: Apresentação de *A megera domada*



fonte: a autora

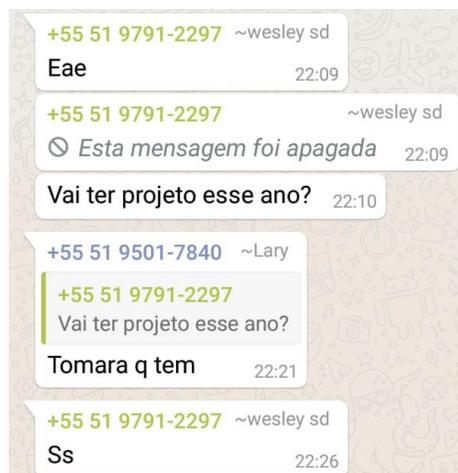
A beleza desse momento se concentra na recepção dos espectadores diante da comédia de Shakespeare que, ao verem diante de seus olhos Petruchio e Catarina se engalfinhando, começaram a interagir e a soltar gargalhadas. A maneira positiva com que a plateia reagiu fez com que Wesley relaxasse e voltasse a mostrar um domínio espetacular do texto, como era de costume durante as oficinas.

Mesmo escassos, os registros apresentados acima dão conta de reafirmar nossa proposta: **viver** o texto dramático como possibilidade de performance é imprescindível na busca pelo desenvolvimento da prática leitora. Também reconhecemos que apenas incentivar a leitura, independente do gênero, por meio do compartilhamento de experiências, em nosso caso, se mostrou muito mais eficaz a partir do momento em que houve a possibilidade de todo esse esforço – afinal, ler é uma atividade que exige empenho – ser mostrado, compartilhado e aplaudido.

Escolhemos encerrar nosso relato sobre as oficinas desenvolvidas da mesma forma que o iniciamos: em uma eterna recusa do formal. Nos meses em que passamos em companhia um dos outros algo muito maior que qualquer apresentação estava sendo construído. Ao lermos, relermos, discutirmos e brincarmos, edificamos uma relação sólida entre a leitura e a experiência de se ler, resignificando o lugar do professor, do aluno e da

pesquisa. Por isso, finalizamos nosso relato de uma forma poética (se a sua imaginação assim ousar), com um pedido dos alunos para que as oficinas não terminem, para que o esforço seja contínuo e, portanto, para que tudo o que vivenciamos em 2018 não seja somente resultado de uma pesquisa que, assim que iniciada, tem seu fim.

Figura 16: Mensagem enviada pelos alunos



fonte: a autora

4. Considerações Finais

Em nossa pesquisa, nos mobilizamos a estabelecer um diálogo entre a escola e a possibilidade de experiências poéticas que contemplassem o vigor do *agir* por meio da vocalização de textos dramáticos, gerando escutas múltiplas que visassem ao favorecimento da prática leitora de um gênero tão propício a experiências em linguagem.

O texto de teatro cumpre o papel de reprodutor de enredos, apesar de a performance estar presente em sua essência em um contexto no qual a leitura é sempre associada a uma prática muda, uma vez que a escola se apresenta como um espaço que cumpre a função de apresentar aos alunos a leitura a serviço da escrita. Além disso, a oportunidade de performance acaba por se restringir a contextos que nem sempre valorizam o corpo e a voz como membros atuantes e protagonistas, capazes de viver e transcender o texto que comunicam, já que habitam o imaginário das “apresentações” e dos “teatrinhos” nos calendários festivos das escolas.

Um cenário que prive aqueles que o habitam de habitarem, com o peso do seu corpo em voz, o âmbito literário, contradiz o apelo ancestral que a voz desperta no homem. A cultura hodierna nos apresenta uma realidade completamente penetrada pela prática, pelo conhecimento e pelos valores da escrita. Essa prática tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário, uma vez que a habilidade de narrar histórias a partir da simbolização gráfica é dominada por quase todos. O registro de histórias em textos impressos, consequência do surgimento da imprensa (e da escola), acaba desencadeando o apagamento do valor do texto oral e subordinando-o à dependência de uma escrita primeira.

Nossa experiência com os alunos da escola Menino Deus expôs a necessidade de concebermos o espaço da escola – seja a sala de aula, o auditório ou a praça – como um espaço da voz. Por intermédio dos vídeos, pudemos acompanhar o ensaio de um dizer seguro, no qual corpo e voz encontram-se em sintonia com as palavras que proferem. Ao passo que alguns alunos se sobressaíram, outros reforçaram nossa crença de que a generalização de ensinamentos, tempos e espaço não respeita o fluxo pessoal do indivíduo. Como consequência, a leitura, principalmente em situações que exigem exposição, revelam uma

relação frágil com a prática leitora. Os seres que habitam o espaço escolar anseiam por essa exteriorização. Os vídeos compartilhados nesse trabalho exaltam a maneira como expor-se é um desejo e, ao mesmo tempo, uma temeridade. A questão que nos inquieta é até que ponto somos, como professores e como pessoas, capazes de percebermos a dimensão educativa no ato de proporcionarmos espaços em que a possibilidade de se mostrar a partir de um texto seja viabilizada.

Desde o início, buscamos refletir a respeito da implicação do corpo em voz e sua relação com leitura. Ao fazermos isso, pudemos testemunhar que pensarmos no dizer a partir da relação entre o corpo e a voz é extremamente conflitante quando temos em nossa frente o desafio de dominarmos a leitura. Por esse motivo, é necessário que concentremos nossos esforços na busca pela construção de um *dizer*, postergando o pensamento a respeito da força que o corpo exerce na edificação da performance.

Por conta dos registros em vídeos, podemos perceber que encontros como os que propomos influenciam no desenvolvimento da leitura dos alunos. Em um primeiro momento, esbarramos no obstáculo de não termos o texto internalizado, fazendo com que, no dizer, justamente por não ser ainda nosso, transparecesse insegurança e dificuldade com algumas palavras. Porém, o culto ao tempo, uma das características de nossas oficinas, proporcionou, aos poucos, em especial no período em que estabelecemos dois encontros semanais, que todos se descobrissem a partir da linguagem ao se aproximarem da ideia de que repetir não significava fazer igual, ao contrário, repetir era uma forma de fazermos algo diferente.

O contraste entre a gana de planejar as oficinas e a sensibilidade de abrir mão de um planejamento também se mostrou uma característica latente, própria de nosso grupo de leitura. Ao nos abrirmos para o convite dos Encontros com a Poesia percebemos o quanto um convite, uma chance de se mostrar a outros e com outros, exerceu uma força propulsora sobre os alunos, colocando-os em uma situação inédita na qual a vontade de se expor encontrou, inevitavelmente, o receio de “ser visto”. Esse receio, aos poucos foi substituído pela vontade de se fazer ouvir, pelo gesto de olhar no olho do colega de cena, a quem confiamos a partilha de nossa voz, e entender que há cumplicidade no ato de nos entendermos como voz, e que quanto mais formos expostos a esse cenário, mais rápido e

derradeiro essa noção nos alcançará, modificando por completo a nossa relação com a leitura.

Reiteramos a necessidade de nos afastarmos de uma postura avaliadora, que julgue resultados sem se voltar ao processo desenvolvido. Por estarmos abertos à experiência, por nos reconhecermos como seres em linguagem, admitimos que o que foi proposto e realizado por nós, por ser uma *experiência*, não se repetirá – ao menos não da mesma forma, pois quando nos reencontrarmos, seremos outros. A máxima de que as crianças não gostam de ler, mais uma vez, foi posta em questão, revelando que o que desconhecemos é o como elas gostam de ler e o quanto gostam de ler com outros.

Por fim, nosso trabalho reconheceu a viabilidade de reconfigurarmos o uso dos espaços destinados à educação a partir do momento em que se torna possível para o professor perceber que o que precisa mudar é a maneira como os momentos de encontros com a leitura se dão, disponibilizando outras possibilidades de se ler, de nos desafiar a olhar para a escola como um espaço que forma *sujeitos*, e que esses sujeitos aspiram reconhecer-se em linguagem, e devem ter ao seu alcance essa oportunidade.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e interpretação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990
- BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- CAPPARELLI, Sergio. *A jibóia Gabriela*. Porto Alegre: LP&M, 1984.
- FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*, 309 páginas, 2013; Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- FURTADO, Jorge. *Pedro Malazarte e a arara gigante*. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2009.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUIZINGA, Johan. *Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural*. In: _____. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectivas, 1999.
- KOPP, Felipe Augusto. *O voo da razão produz tombos: a imaginação em Sartre, Bachelard e Manoel de Barros*. 2013. 74 f. Monografia (Graduação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2013.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- PESSANHA, José Américo. Bachelard: as asas da imaginação. Introdução. In: BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São João: Difel, 1985.
- ROUSSEF, Janaína. *Sonho de uma noite de verão*, 2019. Disponível em <https://www.teatronaescola.com/>
- SHAKESPEARE, William. *Henrique VIII*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

SHAKESPEARE, William. *Sonho de uma noite de verão*. Porto Alegre: LP&M Pocket, 2001.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Porto Alegre: Movimento, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abri. 2004.

SPRITZER, Mirna. *O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica*. 2005. 191f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: _____. *Variedades*. São João: Iluminuras, 1999.

ZAMBRANO, María. *Notas de un método*. Madrid: Tecnos, 2011.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

ANEXO 1

Palavra escolhida por Wesley

Carinhoso

Wesley S.

ANEXO 2

Palavra escolhida por Érica



ANEXO 3

Palavra escolhida por Érica para sua amiga Joice

INTELIGENTE

joice.

CIP - Catalogação na Publicação

Pinto, Ádria

Shakespeare em sala de aula: : Poéticas da voz no compartilhamento do gênero dramático na escola / Ádria Pinto. – 2019.

92 f. : il. ; 1 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak.

1. Teatro. 2. Espaço Escolar. 3. Performance da voz. 4. Leitura. I. Fronckowiak, Ângela Cogo. II. Título.